

Universidade Católica de Goiás

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, AS RELAÇÕES DE
SABER E PODER NA UNIVERSIDADE:
Regulação e Auto-avaliação**

Margarida Conceição Cunha Santana

**Goiânia
Setembro/2007**

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS

MARGARIDA CONCEIÇÃO CUNHA SANTANA

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, AS RELAÇÕES DE
SABER E PODER NA UNIVERSIDADE:
Regulação e Auto-avaliação**

Dissertação apresentada à Universidade
Católica de Goiás, para a obtenção do
título de Mestre em Educação Brasileira.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Antônia Ferreira Nonata

Goiânia
Setembro/2007

O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber e produz discurso.

Michel Foucault

Dedico esta dissertação:

*À Prof^a. Dr^a. **Antônia Ferreira Nonata** pelo
compromisso e dedicação dispensada a mim durante a
execução deste trabalho de pesquisa e análise;*

*Às minhas amigas e colaboradoras Prof^{as}. Dr^{as}.
Juliana Santini e Rejane Cristina Rocha*

*À amiga e colaboradora **Maria Goretti***

AGRADECIMENTOS

*A **Deus**, pela graça da vida;*

*À Prof^a. Dr^a **Antônia Ferreira Nonata**, que me orientou para a construção desta dissertação e colaborou para a realização das pesquisas bibliográficas e documentais, mediando o conhecimento científico;*

Aos membros da banca do Exame de Qualificação, pelas sugestões que contribuíram para a conclusão deste trabalho;

*À Prof^a. Dr^a **Juliana Santini** e à Prof^a. Dr^a. **Rejane Cristina Rocha**, que colaboraram para a realização deste trabalho.*

À minha família, pelo apoio incondicional.

RESUMO

Esta dissertação discute a universidade brasileira, as relações de saber e de poder e seus efeitos sobre a sua função social de construtora do saber e da cidadania, bem como da autonomia e da alteridade institucional. Focaliza a avaliação institucional, em primeira idéia, como um instrumento avaliativo do Estado controlador e regulador da universidade e, em segunda, como processo capaz de promover o autoconhecimento pela via da auto-avaliação, da pesquisa e da reflexão crítica em todos os níveis do trabalho acadêmico. Essa reflexão fundamenta-se nas análises de Bourdieu (2005) sobre as idéias de *habitus* e de *campo* aplicáveis às instituições de Ensino Superior no sentido das desigualdades sociais; nas discussões de Foucault (1996, 2001a, 2001b, 2004) sobre as relações de saber e do poder disciplinador e individualizante do Estado sobre a formação dos sujeitos a partir das relações estruturais por ele vivenciadas; nas propostas de Chauí (2001) sobre a resignificação da autonomia universitária; no pensamento de Dias Sobrinho (2000, 2005) ante a avaliação da educação superior e de Habermas (1999) sobre a comunicação racional e crítica da auto-avaliação. Neste trabalho, a auto-avaliação é entendida como um projeto administrativo e pedagógico que poderá, por meio da prática dialógica reflexiva e crítica, responder aos questionamentos e às necessidades de qualificação do trabalho acadêmico e fortalecer as relações democráticas, os princípios e os valores de cidadania no grupo de atuação e de ação da universidade como instituição do pensamento superior.

Palavras-chave: avaliação institucional; auto-avaliação; saber; poder.

ABSTRACT

This thesis discusses Brazilian university, the relationship between knowledge and power and their effects on the social function that constructs knowledge and citizenship, as well as institutional autonomy and otherness. The discussion focuses, first, the institutional evaluation as an evaluator instrument of the State that controls and regulates university and, in the other hand, like a process capable to promote self-knowledge by the way of self-evaluation, research and critical reflection in all the levels of academic work. This work is based on Bourdieu's (2005) analyses on the conceits of *habitus* and *field* that are applicable to university in the sense of social inequality; on Foucault's (1996, 2001a, 2001b, 2004) discussions on the relationships of tutor and individualizer knowledge and power of State on the formation of subjects by structural relationships that are lived by it; on Chauí's (2001) proposals on resignification of academic autonomy; on Dias Sobrinho's (2000, 2005) studies on evaluation of superior education; and on Habermas' (1999) thoughts on rational communication and criticism of self-evaluation. In this work, self-evaluation is understood as an administrative and pedagogical project that could, by the mean of a dialogical practice that is reflexive and critical, answer the questions and the necessities of qualification of academic work and fortify democratic relationships, principals and values of citizenship inside the group of actuation and action of university as an institution of superior thought.

Keywords: institutional evaluation; self-evaluation; knowledge; power.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
I - AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA UNIVERSIDADE BRASILEIRA: UM PROCESSO DE REGULAÇÃO E CONTROLE	14
1.1. A Universidade como “instituição social”, a prática avaliativa do Estado: as conseqüências da regulação e do controle e o esmaecimento da autonomia universitária	18
1.2. A instituição social: legitimação na construção da alteridade	28
1.3. A cultura da avaliação na universidade: o processo político-social	39
II - AS RELAÇÕES DE PODER NA UNIVERSIDADE BRASILEIRA: O CONCEITO DE “HABITUS”, E DE “CAMPO” EM BOURDIEU E A CONCEPÇÃO DE SUJEITO SEGUNDO FOUCAULT	44
2.1. O homem disciplinado pelo poder e a Universidade: o campo e o sujeito	45
2.2. A reprodução e as relações de poder na concepção de Bourdieu: do <i>habitus</i> e do <i>campo</i> social	53
2.3. O sujeito e as relações de poder na concepção de Foucault: a gênese social	59
2.4. Avaliação institucional com qual objetivo?: uma emergência na universidade brasileira	62
III - A REALIDADE DE SUBMISSÃO: A AVALIAÇÃO DE CONTROLE DO ESTADO E OUTRAS POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÕES AVALIATIVAS	67
3.1. Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB): uma proposta democrática de Avaliação Institucional	73
3.2. Exames nacionais de cursos (ENC) - vulgo PROVÃO - e ENADE: dois instrumentos de controle	77
IV - A EMERGÊNCIA DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA: A AUTO-AVALIAÇÃO, UMA ALTERNATIVA?	85
4.1. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e a auto-avaliação como meta	89
4.2. A dialogicidade racional da auto-avaliação: possibilidades educativas	94
CONCLUSÃO	105
REFERÊNCIAS	109
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	112

INTRODUÇÃO

O entendimento de que a avaliação institucional implantada até hoje, no Brasil, é presidida por uma concepção de controle e regulação constitui dado fundamental para ultrapassar a análise simplista desse tipo de avaliação que a universidade vem realizando. Compreender, também, que esse é um assunto complexo por que envolve aspectos diferentes como os da política econômica, social, cultural e os do ensino traz esclarecimentos à visão global do processo de avaliação no Ensino Superior.

A crítica social da ciência que arrasta consigo a crise da razão instrumental, cria novas expectativas para o ensino na era da comunicação e da informação globalizada. De outro lado, as exigências do mercado, se avolumam sob a regência das políticas neoliberais, transformam o Ensino Superior em mercadoria, distribuindo e liberando em módulos o conhecimento fragmentado e dissociado da pesquisa. Nesse sentido, o conhecimento assim transmitido se apresenta sob moldes técnicos, puramente informativos e descontextualizado historicamente.

Caracterizado como Superior, esse ensino só transmite informações intelectuais e científicas que habilitam um indivíduo a se tornar um profissional competitivo no saturado mercado de trabalho, dir-se-ia o empreendedor competitivo e útil à “ordem e progresso” positivista. Esse tipo de ensino se expandiu consideravelmente nos últimos anos, nas chamadas empresas de ensino, se multiplicaram e, cada vez mais, oferecem conhecimento para quem puder comprá-lo.

Nesse ponto, vale lembrar que a denominação empresas de ensino, tanto de âmbito público quanto privado, neste trabalho, é usada para apresentar uma instituição com a função exclusiva de transmitir conhecimentos desvinculados da pesquisa e focados no mercado de trabalho. Portanto, pública ou privada, sua característica principal é a de prestadora de serviços aos interesses da política neoliberal, no que, seguramente, se diferencia da universidade ou da faculdade que, da mesma forma, pública e/ou privada, tem que cumprir atualmente, grandes exigências sociais para manter-se como instituição de excelência.

Impossibilitada, portanto, em termos econômicos de exercer a sua função social no ensino, na pesquisa e na extensão, a universidade e/ou as faculdades perdem autonomia, por que encontram-se descaracterizada enquanto instituição social de excelência, dada as dificuldades que encontra para construir novos paradigmas propulsores e credenciadores da racionalidade contemporânea do seu fazer acadêmico.

Essa realidade requer permanente estudo e desenvolvimento de pesquisas, enfim, muitos debates sobre o papel e a função da universidade na sociedade atual. A natureza

histórica dessa instituição, principalmente, no que diz respeito à avaliação externa, mostra que apesar de dotada de autonomia, ela sempre esteve regulada e controlada pelo poder do Estado e, por isso, encontra dificuldades para construir sua verdadeira autonomia e legitimidade.

Desse modo, a problemática que se discute nessa dissertação é a seguinte: que papel a universidade deve assumir frente às categorias clássicas do poder (Estado) e do saber (Razão), considerada sua função social de produtora do saber? O questionamento reporta-nos, em princípio, para a questão da submissão da universidade ao Estado em virtude da avaliação institucional por ele realizada com objetivos de regulação e de controle.

Entendida como espaço da pesquisa científica e tecnológica e como espaço de produção do conhecimento, a universidade procura responder a necessidades sociais amplas e tem como preocupação tornar-se expressão do real, mas sem ilusão de respostas prontas e acabadas. Essa instituição, assim expressa por Fávero (2004, p.101), nos remete ao fato de que a universidade, além de ser o espaço da constituição do conhecimento é, também, o espaço das relações de saber e de poder, por tornar-se expressão do real.

Esse fato requer uma análise das relações de saber e de poder no interior da universidade como reprodutora, construtora e transmissora do conhecimento científico, cultural e social.

Diante desta realidade, cabe a questão: a universidade poderia, pelas relações de saber e de poder estabelecidas nas instâncias externas e internas, escapar da submissão estatal e construir outros paradigmas de atuação como instituição observadora, questionadora e provedora de processos sociais? A universidade poderia, através dos processos de avaliação que nela se instituem, garantir mais autonomia e mais possibilidades de superação das suas contradições? Se sim, qual o modelo de avaliação capaz de viabilizar essa mudança?

Para discutir, analisar e esclarecer essas questões acredita-se que o estudo, aqui desenvolvido, “Avaliação Institucional, as relações de saber e de poder na universidade: regulação e auto-avaliação” poderão contribuir para o desvendamento dessa realidade de intervenção do Estado na universidade e colaborar com a formação de um olhar mais crítico sobre essa problemática.

O problema nos remete para a pesquisa da Avaliação Institucional externa da universidade como instrumento de regulação do Estado controlador em busca dos fundamentos foucaultianos dessa cultura de avaliação do “vigiar e punir”. Para analisar as relações de poder e de saber no interior da universidade, é preciso buscar em algumas categorias os conhecimentos necessários para este estudo. Assim, as categorias de análise dessa pesquisa tomam por base o estudo da universidade como instituição social, da avaliação

institucional como instrumento de controle do Estado, das relações de poder e saber como cultura disciplinadora do sujeito, da razão instrumental como ativismo puro e da auto-avaliação como alternativa para a construção de outra cultura de avaliação no Ensino Superior.

A metodologia, ou seja, o caminho para a investigação dessas questões, se assenta na análise bibliográfica e documental, leitura e análise dos conteúdos para fazer emergir as categorias para a análise interpretativa das teorias modernas; coleta de dados, documentação e análise de dados acerca da avaliação institucional na produção acadêmica e publicações como as do INEP para a coleta de informações gerais sobre a avaliação externa dos programas de governo como: o PAIUB, o PROVÃO, o SINAES e nele, o ENADE.

O problema exposto para a pesquisa dessa temática requer, como objetivo principal, discutir a universidade como instituição submissa, historicamente instituída nas relações de saber e poder e, por isso mesmo, reprodutora da ordem capitalista vigente.

Para isso, é necessário fazer uma análise da Avaliação Institucional no Brasil, para entender o processo de regulação do Estado sobre a universidade; refletir, à luz das teorias, sobre os modelos de avaliação excludentes e a cultura de avaliação disciplinar na instituição de Ensino Superior e identificar as relações de poder na universidade e suas influências na realidade geradora do saber, pela reflexão e auto-avaliação provedoras da autonomia e da alteridade. Enfim, reunir subsídios teóricos para a (re) significação do conceito de Avaliação Institucional na universidade do mundo globalizado, ou seja, a universidade das novas realidades, das novas demandas e das novas contradições.

A Avaliação Institucional, objeto desta pesquisa, entendida como processo complexo, implica um debate teórico, estrutural e político principalmente pelo valor das questões que suscita, discute e avalia. A princípio, entendida como exame e julgamento, traz na sua concepção a idéia de medida, de ajuizamento de valores e de classificação.

Mesmo assim, mostra como a avaliação institucional exerce grande força instrumental e uma considerável densidade política, pois mesmo que seja caracterizada como uma questão técnica, ela tem uma dimensão mediadora de significado político.

As disputas em torno das questões de fundo se travam no terreno dos valores políticos e filosóficos e requerem mais estudos, debates, análises e pesquisas em torno da avaliação institucional. Esse estudo justifica-se porque, na sua totalidade, abre diferentes questões para o debate em torno dessa temática, procura articular as discussões da avaliação institucional com outras discussões sobre o saber e o poder de regulação, a qualidade do ensino superior, a função da universidade no contexto atual e as possibilidades da auto-avaliação. A maior

relevância deste trabalho porém, está na sua pretensão de contribuir para o avanço do conhecimento no campo da avaliação institucional, tanto externa quanto interna, e da auto-avaliação como processos de fortalecimento da universidade como instituição social.

Este intento não se orienta diretamente na promoção de lutas sociais, porque, este, sem dúvida, não é o papel da universidade, mas, para promover o avanço e a socialização do saber e do saber-fazer e com isso, formar o indivíduo capaz de se organizar para as lutas de classe, para as lutas pela diminuição da desigualdade social e pela inclusão daqueles que se encontram à margem do mundo acadêmico.

A estruturação dessa dissertação apresenta uma progressão discursiva em torno da Avaliação Institucional como processo regulador do Estado que submete a universidade a situações de competitividade frente às políticas neoliberais, o que tem provocado forte impacto sobre a educação superior.

No que se refere à universidade, ela mesma iria apontar as conseqüências dessas políticas para o seu ser e fazer e para a formação de uma atitude investigativa capaz de discutir os critérios e os princípios dessas avaliações. A origem dessa atitude, como não podia deixar de ser, está nos seguintes questionamentos: Por que avaliar? Qual é o sentido dessa atividade?

A princípio, é preciso lembrar que toda instituição de educação tem um compromisso com a vida, por isso, todo trabalho com a formação e com a educação merece, da parte dos que estão envolvidos com ela, um tratamento que passe pela clara definição dos objetivos, que já deverão contemplar o que é mais importante em cada situação e pela relação constante entre o teórico e o prático.

Esses dois critérios remetem-nos à consideração de que precisamos delimitar, no ensino superior, as expectativas de aprendizagem, pois delas dependem tanto nossos critérios de avaliação quanto nosso nível de exigência. A avaliação é funcional porque se realiza em função dos objetivos propostos e essa relação entre teoria e prática precisa ser mediada por ações reflexivas e, cuidadosamente, avaliadas em suas dimensões e resultados.

Então, a finalidade da avaliação é, antes de tudo, uma necessidade permanente no processo de construção da excelência da universidade, já que ele se faz nas diferentes instâncias do saber. Assim, deve-se avaliar para reorganizar um caminho, um processo de ensino, de pesquisa, de experiência, de gestão, de docência e de formação das pessoas que compõem a comunidade acadêmica. Avaliar para garantir que os processos internos e externos, na universidade, não se percam vindo a servir a objetivos, propósitos e grupos diferentes daqueles estabelecidos pela comunidade acadêmica.

Quanto ao sentido da atividade de avaliar, o que Dias Sobrinho (2000, p.16) ressalta é que a universidade não pode ficar imóvel e se recusar a se transformar, e, “[...] toda transformação que ela assumir como necessária deve estar de acordo com alguns princípios, dentre eles o mérito, a equidade, a pertinência e a relevância social”. Embora não tenha sido esse o entendimento da avaliação na universidade, o sentido dela se fará significativo se ela contribuir para a formação do cidadão responsável, em condições de aprendizagem permanente, e submetendo suas atividades às exigências da ética e do rigor científico.

A universidade atual, gerenciada pelas políticas do capitalismo efficientista, defendido como ideologia e financiada por organismos internacionais como o Banco Mundial, estará, sempre presa às condições às quais se submete ou questionará essa realidade investigando outras possibilidades de reorganização interna para se adequar às exigências externas?

O primeiro capítulo faz uma análise da avaliação institucional na universidade brasileira, apresentando, no contexto, a ação do Estado controlador e a perda gradativa da legitimidade da universidade como “instituição social” em consequência da regulação e do controle.

No segundo capítulo, para articular essa real situação das universidades, no país, com o processo de avaliação institucional proposto atualmente, pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), e nele, o ENADE e a auto-avaliação, buscou-se trabalhar a idéia de *campo* e de *habitus* de Bourdieu no contexto da universidade, de um lado. Do outro lado, buscam-se em Foucault, as bases teóricas para analisar as relações de saber e de poder na universidade brasileira, especificamente no que se refere a sua concepção de sujeito, para explicar o disciplinamento do sujeito da modernidade, para o qual a avaliação reflexiva se constitui um instrumento efetivo e exemplar.

Frente à realidade de submissão do sujeito moderno, o terceiro capítulo discute a avaliação democrática do PAIUB e, em contrapartida, os instrumentos de avaliação de controle do Estado e a ação do sujeito no contexto da universidade.

Para concluir, o quarto capítulo apresenta a auto-avaliação como uma oportunidade para refletir e criticar o atual sistema de avaliação e se sustenta na teoria da comunicação racional, mas alicerçada em instrumentos significantes como o diálogo, a reflexão e a interação que são analisadas como recursos propulsivos da avaliação interna da universidade, em termos educativos.

Nesse capítulo, a auto-avaliação, por sua vez, é discutida como instrumento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Entendida como construção coletiva no interior da universidade, a ação comunicativa crítica e a dialogicidade interativa

da auto-avaliação poderiam ser reconhecidas como possibilidades educativas para os sujeitos agentes de um projeto acadêmico mais coerente com as reais necessidades da universidade brasileira.

A ênfase dada à auto-avaliação como uma alternativa educativa propulsora da alteridade individual e, conseqüentemente, institucional, tem sustentação teórica na racionalidade comunicativa, uma teoria crítica da razão instrumental que conduziu o homem moderno a valorizar mais a técnica. Esse valor dado ao que é mais objetivo, ao que é prático e utilitário distanciou o indivíduo da sua subjetividade, da prática da reflexão sobre o valor, o sentido e o significado das suas ações. O ativismo próprio da modernidade individualizou o homem na sua dimensão física e psicológica. No entanto, está na pessoa a razão da ação que a move para esse ou aquele ato que pode ser o começo da intersubjetividade, um grande feito que assim se faz, por tornar-se coletivo. Talvez a premissa básica para inaugurar um modo diferente de agir na universidade está em acreditar nas pessoas que nela atuam.

CAPÍTULO I

AValiação INSTITUCIONAL NA UNIVERSIDADE BRASILEIRA: UM PROCESSO DE REGULAÇÃO E CONTROLE

A discussão sobre o problema da avaliação regulatória, no Brasil, tomou dimensões diferentes com a proposta de reforma da Educação Superior que, de fato, pouco tem avançado como reforma. Haja vista, o resultado do último ENADE dos cursos superiores no Brasil publicado em maio de 2007, em que a média geral da grande maioria dos cursos, ficou entre 20 e 30, ou seja, menos de 1% dos cursos alcançaram médias 40 e 50.

Para analisar essa realidade da avaliação da regulação e do controle, é preciso, antes, analisar a prática das políticas do Estado controlador e, em consequência, a perda da autonomia da Universidade como instituição comprometida com o ensino, a pesquisa e com o seu papel social.

O estudo de autonomia, neste trabalho, refere-se ao conceito de “direito ou faculdade de se reger por leis próprias. Liberdade ou independência moral ou intelectual” (FERREIRA, 1988, p.74). O último sentido aí apresentado indica que o conceito de autonomia será entendido e direcionado para o significado da independência moral e intelectual associada à idéia de qualidade intelectual e social. Ou seja, uma qualidade que refuta o preconceito, a discriminação e todo tipo de desigualdade social. Autonomia para pensar e para exigir uma reforma de boa qualidade, é o que se discute posteriormente.

A Reforma do Ensino Superior provoca novos debates sobre a Avaliação Institucional, e as reflexões em torno desta questão, suscitam mais pesquisas e análises sobre o papel e a função do ato avaliativo nas e das universidades. Tanto numa quanto na outra situação, a realidade atual requer grandes mudanças. Não só na dimensão pedagógica mas, acredita-se, que da mesma forma e/ou com a mesma importância, na dimensão administrativa, gestora da instituição como organismo de produção do conhecimento científico, crítico, reflexivo e, por isso mesmo, de formação processual e investigativa.

O debate em torno da Reforma do Ensino Superior tem sido contínuo e de difícil consenso, principalmente pela complexidade do contexto no qual se insere a universidade das reformas e da atualidade. As novas realidades, as novas demandas e os desafios do mundo globalizado, requerem posturas diferentes e formas de agir conectadas com as transformações vertiginosas da sociedade em rede.

As marcas deste *novo*, conforme Dias Sobrinho (2005, p.51) descreve, constituem, “o uso intensivo das tecnologias de informação, as novas relações entre capital e trabalho, a diminuição da presença do estado na promoção da educação e da justiça social, com a conseqüente expansão da privatização e do mercado educacional”.

Os rumos da vida no mundo globalizado estão tomando dimensões diversificadas e, de certa forma, assustadoras, tanto nos aspectos físicos como nos aspectos subjetivos do ser humano. No que concerne aos aspectos físicos, a interdependência dos mercados exige que a universidade diversifique suas atividades para dar respostas a expectativas do alargamento das fronteiras culturais e sociais. Quanto aos aspectos subjetivos, o sujeito globalizado e disciplinado se fragmentou na sua dimensão prática e reflexiva. A formação superior, mais do que nunca, conclama por mudanças radicais em todos os níveis. Fundamentalmente, essas transformações devem partir de estudos e muitas pesquisas sobre a vivência e a gerência dos homens no seu *locus* e no *universo* global. Nos tempos atuais, a urgência é a preparação do indivíduo para viver o seu meio, administrar bem sua profissão no mundo da globalização que o universaliza cada vez mais.

Segundo Dias Sobrinho (2000, p. 19) “Pensar prospectivamente a educação é uma necessidade, se queremos evitar traições maiores da juventude, que desse modo e inevitavelmente são uma condenação a toda a humanidade”. Concordar com esse pensamento exige entender que, pensar o futuro é pensar um ideal de vida para a humanidade. Para isso, a universidade precisa, como instituição social que é, inserir-se mais nos movimentos da sociedade e buscar neles os sentidos e os significados de sua prática com mais interação, participação e criticidade para tomar conhecimento das contradições desses movimentos, do sentido das mudanças que deseja propor a partir do ensino, da pesquisa, da extensão e da formação.

Essa função social se caracteriza como desafiadora na universidade contemporânea. Sobre esse desafio, Dias Sobrinho (2005, p.14) destaca: “[...] é igualmente necessário que a universidade se mantenha livre e aberta para intencionalizar suas ações de acordo com sua pertinência ética e social”. Pelo fato de não ser uma instituição fechada em si mesma, ela sofre os efeitos da globalização no sentido ético, filosófico, ideológico e econômico. Em conseqüência dessa especificidade da sua condição de existência, a universidade precisa ser avaliada e se avaliar constantemente tanto na sua exterioridade, como na sua interioridade.

Neste caso, a avaliação institucional é concebida numa dimensão ampla porque é vista como um processo global, sistemático, contínuo e funcional na busca de subsídios para melhoria e aperfeiçoamento da instituição em face de sua missão científica e social. Para

Belloni (2000, p.40) a “Avaliação Institucional em Educação busca ser um instrumento de e para o aprimoramento da gestão acadêmica e administrativa, tanto das instituições quanto dos sistemas educacionais, com vistas à melhoria da qualidade e da sua relevância social”.

Desta forma, observa-se que a avaliação na universidade adquire duas dimensões: uma administrativa externa – controlada pelos instrumentos do sistema de avaliação institucional e que, de certa forma, pode ou não contribuir com a qualidade social da instituição - e a outra, a dimensão pedagógica que garante a qualidade do ensino, da aprendizagem, das relações interpessoais e da função social do processo avaliativo como um todo (a auto-avaliação) e que deve ser feita na esfera interna.

A avaliação interna, entendida como processo de auto-avaliação desta avaliação institucional, no entanto, ainda não se configura como uma prática concreta e madura em toda as instituições de ensino superior. Talvez, na maioria delas, ainda se constitua como um embrião, porque falta às Instituições de Ensino Superior (IES) uma estrutura organizacional que possibilite formar a determinação, a cultura, o conhecimento da própria validade e a união para fazer acontecer uma proposta de avaliação que garanta, pelo menos, a oportunidade de todos crescerem juntos da forma mais justa e democrática possível. Livrar-se do estrelismo, do egoísmo profissional, dos privilégios advindos das relações de poder impostas e assegurados pelo controle dos grupos dominantes não é coisa tão simples assim e tão pouco se faz em curto prazo. Aprender a se auto-avaliar-se no grupo e avaliar o grupo dentro da instituição é premissa básica para o crescimento e o amadurecimento das relações no interior da universidade.

No interior da avaliação interna, a prática da auto-avaliação é exercício de aprendizagem urgente na universidade, e pode garantir o equilíbrio entre a avaliação interna e a externa. As relações de saber e poder, germinadas nesses dois tipos de avaliação, e cultivadas pelo Estado, são efetivadas na forma de pensamento que, por sua vez, utiliza ferramentas poderosíssimas como o *discurso* para legitimar situações de barbárie social. A questão mais grave é que esse discurso se faz pelo pensamento construído além dos muros da universidade, mas que, na maioria das vezes, é por ela incorporado e reproduzido através das relações interinstitucionais.

É o que esclarece Dias Sobrinho (2005, p. 14) quando diz que “neste como noutros campos de sua atividade, a universidade encontra-se envolvida em notáveis e difíceis dilemas entre, por exemplo, os interesses locais e os globais que ora se confundem, ora se confrontam entre si”. Aprender a avaliar os interesses locais e os globais é uma urgência da universidade. A articulação entre avaliação interna e externa com certeza constitui um caminho viável para

a reflexibilidade e a criticidade dos significados de hegemonia e legitimidade da universidade vivida de fato e sentida pela comunidade como instituição social.

Para articular os interesses locais e globais no processo de avaliação institucional é preciso que o processo de avaliação interna aconteça de forma concomitante ao processo de avaliação externa. São os programas de formação desenvolvidos no interior das IES, que permitem à universidade executar projetos de auto-avaliação, projetos pedagógicos de qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão. E, ainda, é preciso garantir interesses locais como a autorização para abertura de novos cursos, aumento de vagas para cursos já autorizados, ou mesmo, garantir o conceito excelente nos exames nacionais de cursos e, assim, adquirir o respeito perante a comunidade local, fazendo-se necessária a ela pelas ações que desenvolve como entidade cultural e política.

Por isso, pode-se dizer que, quando a avaliação interna for capaz de sustentar e dar clareza a todos os objetivos profissionais no âmbito das atividades educacionais, o ensino, a pesquisa e a extensão, a universidade terá adquirido maior legitimidade em suas ações. Conseqüentemente, adquirirá autonomia para analisar e refletir a avaliação externa e, só então, ressignificar sua atuação na sociedade.

Neste caso, a avaliação externa, através dos mecanismos do Ministério da Educação e Cultura (MEC) como o PROVÃO, o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) e outros que poderão surgir, não terão mais tanto poder de controle ou de regulação sobre as universidades. Isto porque, antecipando-se ao Estado, elas terão condições de saber, através de um conhecimento científico de qualidade e de uma avaliação mais democrática, quais as demandas, as necessidades, as contradições, os dilemas e, enfim, as perspectivas da sociedade globalizada.

A avaliação interna terá que ser conduzida pela própria universidade que se vê refletida na sociedade e dela mesma extrai os objetivos de que necessita para ressignificar sua ação e, conforme expressa Goergen (2005, p.18), no prefácio do livro *Dilemas da Educação Superior no Mundo Globalizado* de José Dias Sobrinho (2005), é preciso: “conceber-se [a universidade] como espaço onde se cultiva a consciência crítica que não dá tréguas à violência, às agressões contra a dignidade humana, contra a justiça social e a democracia; deve conceber-se também como o espaço onde se pode refletir publicamente sobre ela mesma”.

Os interesses globais e locais conjugados dos quais se falou antes, poderão, concomitantemente, contribuir para uma avaliação institucional mais eficaz em relação ao processo interno da Instituição de Ensino Superior (IES) e com mais qualidade de resultado

final, quando alcançadas as metas da avaliação externa. Neste entendimento de mão dupla, o processo interno e externo de avaliação poderia ser concebido como instrumentos de melhoria da qualidade do fazer universitário. Esta tarefa, porém, demanda tempo, muito trabalho e vontade política da parte de todos aqueles que, direta ou indiretamente, compõem a administração, a organização e a institucionalização da universidade. É uma tarefa que vem na contra-mão da ação reguladora do Estado em relação ao Ensino Superior no Brasil, o que tem provocado o enfraquecimento da autonomia da Universidade brasileira.

1.1. A Universidade como “instituição social”, a prática avaliativa do Estado: as conseqüências da regulação e do controle e o esmaecimento da autonomia universitária

A prática avaliativa do “Estado Mínimo” para a Educação Superior abriu oportunidades para outras demandas nesse nível de ensino. As empresas privadas do Ensino Superior têm ganhado o campo comercial oferecendo educação mercadológica para a competição no mercado de trabalho. A idéia de que a questão do desemprego no país se resolve com a qualificação da mão-de-obra para o trabalho leva cada vez mais pessoas a fazer um curso superior. Destituído do poder econômico, o Estado, encontra dificuldades para atender essa demanda, cria mecanismos políticos (bolsas, sistemas de cotas) que beneficiam a empresa privada de ensino e colabora para o seu crescimento. Sobre a destituição do poder do Estado-Nação, Castells (2002, p. 287) observa que:

O controle do Estado sobre o tempo e o espaço vem sendo sobrepujado pelos fluxos globais de capital, produtos, serviços, tecnologia comunicação e informação. A apreensão do tempo histórico pelo Estado mediante a apropriação da tradição e a (re)construção da identidade nacional passou a enfrentar o desafio imposto pelas identidades múltiplas definidas por seus sujeitos autônomos. A tentativa de o Estado reafirmar seu poder na arena global do desenvolvimento de instituições supranacionais acaba comprometendo ainda mais sua soberania. E os esforços do Estado para restaurar sua legitimidade por meio da descentralização do poder administrativo, delegando-o às esferas regionais e locais, estimulam as tendências centrífugas ao trazer os cidadãos para a órbita do governo, aumentando, porém, a indiferença destes em relação ao Estado-Nação.

O Estado controlador, como instituição de avaliação da universidade, tem trazido conseqüências sérias para a Educação Superior no país, como diminuição de verbas para a pesquisa científica e, a mais grave delas, a situação de competitividade a que expôs as universidades, em virtude da sua finalidade operacional. O “fluxo global”, ou seja, a globalização da educação, exige mudanças radicais nos sistemas de ensino das instituições, no entanto, elas ainda permanecem centradas em objetivos impostos pela lógica da política

neoliberal. As mudanças vertiginosas da sociedade global desestruturam a legitimidade de suas ações e questionam sua atuação. Afinal, se considerado o eixo estreito das relações universidade-estado, cabe indagar se a universidade do terceiro milênio poderá construir outros rumos dentro do contexto do Estado controlador. Na era da transformação da economia, da sociedade e da cultura que outros propósitos ela poderá construir?

O que Castells (2002, p.386) explica, nesse sentido, é que o Estado cuja formação remonta à Idade Média, não pode ser entendido apenas como Estado do controle econômico. Na sua integralidade, a Estado-Nação ¹é o Estado do bem estar social, o Estado da singularidade cultural, da especificidade científica, o formador da consciência política para essas autonomias e, por isso, pode ser conceituado como o Estado da Nação de um povo. “Desse modo, a nação moderna é um produto do Estado. Esse conceito não mais se aplica aos dias de hoje” (idem, p.386). O Estado atual perde, gradativamente, sua soberania em relação à mídia, às comunicações e ao poder de controle sobre a política monetária, embora detenha ainda certa autonomia para o estabelecimento de regulamentações e relativo controle sobre seus sujeitos, no nível interno.

O que Castells (2002) considera a respeito é que a capacidade instrumental do Estado-Nação está comprometida de forma decisiva pela globalização das principais atividades econômicas, da mídia e da comunicação eletrônica e pela globalização do crime. Observa-se que os Estados-Nação, embora venham perdendo efetivamente o controle sobre componentes fundamentais de suas políticas econômicas, continuam ainda fortes internamente a ponto de regular a universidade. Ao referir-se às dificuldades cada vez maiores do controle exercido pelos governos sobre a economia, Castells (2002) acentua a questão da crescente transnacionalização da produção, considerando não apenas o impacto causado pelas empresas multinacionais, mas principalmente, pelas redes integradas de produção e comércio dessas empresas. Para concluir, Castells (2002, p.289) avalia as implicações dessa forma:

A consequência é a capacidade cada vez mais reduzida de os governos assegurarem em seus próprios territórios a base produtiva para a geração de receita. À medida que as empresas e indivíduos com grandes fortunas vão descobrindo paraísos fiscais em todo o mundo, e a contabilização do valor agregado em um sistema internacional de produção se torna cada vez mais onerosa, surge uma nova crise fiscal no Estado, expressão de uma contradição crescente entre a internacionalização do investimento, produção e consumo, por um lado, e a base nacional dos sistemas tributários por outro.

¹ *Estado-Nação* – para Castells (2002), é a manifestação e/ou estruturação da identidade de um povo por meio de alianças e confrontos de interesses sociais, culturas, regiões e nacionalidades que integram o Estado.

Pelo que se pode ver, esse processo de crescimento das empresas privadas e o empobrecimento econômico do Estado controlador afeta diretamente o Ensino Superior no Brasil. As universidades, ao longo do tempo, ficaram desprovidas das condições necessárias para atuarem com eficiência. Cada vez menos verbas são destinadas para a pesquisa, para a atualização do acervo bibliográfico das universidades, para os projetos de extensão e ensino; isto sem falar nos planos de cargos e salários para os professores que, cada vez mais, necessitam de formação continuada e, cada vez menos, têm oportunidades para tal formação.

A erosão sistêmica do poder do Estado-Nação incapacita-o para agir por conta própria e o obriga a buscar volumosos empréstimos no Banco Mundial, endividando-se cada vez mais. Em consequência disso, internamente, com sua “mão de ferro” controla o sistema de ensino obedecendo às regras do sistema capitalista internacional. Essa situação, sem sombra de dúvidas, destitui a universidade de sua legitimidade deixando-lhe como alternativa procurar definir suas áreas de atuação e tentar construir vida própria. Diante desse panorama, Castells (2002, p.320) busca lançar luz sobre as consequências que se delineiam socialmente:

Conseqüentemente, crescentes pressões sociais ameaçam o equilíbrio da nação inteira. A incapacidade cada vez maior demonstrada pelo Estado de responder a tais pressões, dada a descentralização de seu poder, continua comprometendo a legitimação de seu papel de protetor e representante das minorias discriminadas. Ato contínuo, tais minorias procuram refúgio em suas comunidades locais, em estruturas não-governamentais auto-suficientes. Portanto, um processo iniciado como uma tentativa de recuperação da legitimidade do Estado mediante a transferência de poder do âmbito nacional para o âmbito local. Isso pode agravar ainda mais a crise de legitimação do Estado-Nação, bem como a tribalização da sociedade em comunidades construídas a partir de identidades primárias.

Nesse contexto de enfraquecimento do Estado como financiador da Educação Superior e, ao mesmo tempo, de seu fortalecimento como órgão avaliador e regulador da instituição, surgem dificuldades principalmente para a garantia de legitimidade da universidade. É esse o seu maior desafio na sociedade da era da comunicação, criar outras formas de comunicar e construir seu potencial de formação. As universidades da atualidade sentem o peso do mercado global e os seus efeitos no campo da educação e da cultura. A instauração de novos processos de busca do conhecimento para fazer frente a transformações sociais tão sérias, transforma-se numa urgência para elas e novos objetivos necessitam ser traçados, a partir das reais necessidades da comunidade acadêmica. Assim, outros paradigmas devem articular o global e o local, o que exige das instituições de ensino superior a legitimação de suas funções e/ou de seus papéis enquanto promotora do pensamento superior.

O mundo das pessoas cresceu e “As fronteiras físicas se esboroaram”, na visão de Dias Sobrinho (2005, p. 145-147), para quem as realidades locais estão expostas aos conflitos, às contradições e às novas ameaças do mundo virtual. Neste contexto, necessidades globais e locais são latentes e o controle sobre a economia desterritorializada praticada no âmbito global da educação superior se torna muito complicado. Neste contexto surge a questão: a quem compete regular? Se essa é uma função do Estado, a ele mesmo cabe o papel de garantir à universidade as condições para que esta legitime sua função social.

O Estado assume o papel de regulador dos resultados da educação superior. A ele não interessa o processo de construção das aprendizagens, e o que ele cobra das instituições é apenas a qualidade do conhecimento prático para atender às exigências da política neoliberal internacional. Ou seja, o Estado precisa atender aos interesses da política global do Banco Mundial, mas como cobrar das instituições aquilo que a ele cabe subsidiar? Já não resta dúvida de que a qualidade da Educação Superior, por exemplo, só pode ser alcançada pelo incremento do ensino, da pesquisa e da extensão. É por esse tripé que a formação do professor e do acadêmico, desenvolvida através de programas e projetos sustentados pelo Estado (se a universidade é pública, se é privada, através das bolsas), pode promover a qualidade das ações da instituição. Investimentos são necessários em bibliotecas, laboratórios, aquisições e manutenção de equipamentos e materiais que sustentam tais programas.

Para sobreviver a essa adversidade como organização do ensino, as Instituições de Ensino Superior (IES) tiveram que criar, no seu interior, programas de cursos pagos. Para fazer complementação salarial, as instituições desenvolveram pesquisas financiadas por empresas e organismos privados e esses sistemas de parcerias puderam subsidiar a montagem e a manutenção de laboratórios, bibliotecas e equipamentos, congressos e simpósios, publicações e bolsas, viagens e cursos no exterior.

Como uma universidade que não é só pública, nem só privada, se avalia? Ela deverá prestar contas ao cidadão ou prestar contas aos financiadores que fazem uso privado da instituição?

Nesse contexto, ao constatar que só a universidade forma os pesquisadores, fica claro que ela está cedendo seus espaços e sua infra-estrutura aos financiadores, e quem, na verdade, se apropria dos resultados, são as fontes de financiamento. Ao avaliar esta situação, Chauí (2001, p. 140) assegura: “[...] esse tipo de escola é visto como modelo de modernidade porque desincumbe o poder público da responsabilidade com os custos da pesquisa e recebe o nome de *cooperação entre a universidade e a sociedade civil*”. Ou seja, a universidade se sustenta -

já que a precariedade do financiamento público é constatação - e forma os pesquisadores que vão servir aos interesses capitalistas.

A idéia de universidade prestadora de serviços, que se mostra pois, mais produtiva do que construtiva, serve aos interesses mercadológicos do primeiro mundo de onde absorveu o conceito de qualidade de ensino. Essa idéia de qualidade advinda dos critérios da Organização Mundial do Comércio (OMC) é descrita por Dias Sobrinho (2005, p. 148):

A qualidade passou a ser definida por critérios supranacionais baseados em determinantes econômicos. Estão sendo criados instrumentos supranacionais de controle, tais como agências de acreditação para assegurar os padrões gerais de qualidade. Essa tendência de adoção de instrumentos de controle e de padrões supranacionais tende a adquirir mais força caso a educação venha a ser formalmente definida como serviço regulado pelos acordos firmados no âmbito da Organização Mundial do Comércio.

Na seqüência de seu pensamento, Dias Sobrinho (2005, p.149), apresenta a “acreditação” como um processo capaz de garantir a qualidade de uma instituição ou de um programa educativo. É um modelo de avaliação externa que pode ser feita por agências de outros países. Com o processo de transnacionalização da educação, o Acordo Geral sobre Comércio e Serviços (AGCS), criado em 1994, pode assumir o controle transnacional de regulação e “acreditação” das universidades nos países ligados à Organização Mundial do Comércio (OMC). Todavia, essa possibilidade não garante a qualidade social do ensino, nem da formação dos profissionais que a educação superior coloca na sociedade, sobretudo se se entende que a qualidade está ligada à democratização. A “acreditação”, obviamente, continuará sendo processo de regulação transnacional, que segundo Dias Sobrinho (2005, p.150), atende aos “[...] poderosos interesses que o mercado traz à mesa das negociações”. Então, a “acreditação” é processo de regulação, instrumento de controle e pode até contribuir com a eficácia da avaliação externa, no entanto não deve ser confundida com qualidade em educação.

Se uma universidade legitima-se enquanto instituição do saber socializado pela qualidade dos serviços que presta à sociedade a que serve, o conhecimento filosófico, e científico por ela oferecido não pode transformar-se em mercadoria para ser vendida num mercado que lhe dita as regras.

Ao posicionar-se sobre essa questão, Dias Sobrinho (2005, p. 150), ao esboçar seu entendimento sobre a educação de qualidade, desenha o mapa das implicações do processo:

A qualidade em educação não pode estar desgarrada das políticas e das finalidades das sociedades em que as instituições educativas realizam suas atividades de formação e de construção do conhecimento e da cidadania. Em outras palavras, a qualidade requer pertinência. Por sua vez, a pertinência social, que se articula com a ética, tem também de ser promotora da justiça. Educação de qualidade é aquela que, ademais de cumprir com rigor os imperativos da ciência, ajuda a construir patamares mais elevados de uma sociedade plural, justa e democrática. Isto se dá, sobretudo, pela produção de ciência e de tecnologia com valor estratégico para cada sociedade e, obviamente, a formação de profissionais e cidadãos que saibam desempenhar bem suas funções de trabalhadores do conhecimento.

Para uma melhor compreensão do termo “qualidade” em educação, é preciso prosseguir na análise de várias fontes que vão do sentido etimológico ao termo que vem do latim *qualitate* e que significa, segundo Ferreira (1988, p.541), “propriedade, atributo ou condição das coisas ou das pessoas capaz de distingui-las das outras e de lhes determinar a natureza. [...] *Filos.* Aspecto sensível, e que não pode ser medido, das coisas.”

Para falar do conceito de “qualidade em educação”, Rios (2006, p.68) entende que “o termo qualidade já carrega em sua compreensão uma idéia de algo bom. Isto nos permite entender por que encontramos na maioria dos documentos a referência a uma ‘educação de qualidade’, sinônimo de *boa educação*”.

Na tentativa de explicitar melhor essa idéia de qualidade em educação, Rios (2006, p.68-69) acrescenta ao termo a idéia de conjunto de atributos como a indicar complexidade, assim:

[...] quando se fala em educação de qualidade, está se pensando em uma série de atributos que teria essa educação. A qualidade, então, não seria um atributo, uma propriedade, mas consistiria num *conjunto* de atributos, de propriedades que caracterizariam a boa educação. Poderíamos dizer, então, que a Qualidade, com maiúscula, é, na verdade, um conjunto de “qualidades”.

Em Demo (1994, p.18-19) a idéia da “qualidade” em educação ganha um sentido dinâmico e está ligado à idéia de construção: “qualidade é competência construtiva e participativa” e tem seu lugar em todos os níveis de ensino porque fazer qualidade é construir crítica, criatividade e competências para mobilizar recursos em busca da autonomia e da alteridade.

Articular avaliação institucional com esse entendimento de “educação de qualidade” é reconhecer, na conjugação do processo de avaliação externa e interna da instituição, uma oportunidade ímpar de socialização de culturas, de valores e de conhecimentos. Melhor ainda se se adotar o conceito de “qualidade” como Demo (1994, p. 9) assegura: “[...] qualidade, por sua vez, aponta para a dimensão da intensidade. Tem a ver com participação e criação. [...] A

intensidade da qualidade não é da força, mas da profundidade, da sensibilidade, da criatividade.”

Então, controlar, regular a construção dessa qualidade na universidade certamente passa não só pela avaliação de órgãos externos mas, também, pela avaliação interna da instituição que, no dia-a-dia, constrói programas, processos e resultados na educação superior. A grande luta interna das universidades, hoje, consiste em “aprender a aprender” (Delors, 1998) em se auto-avaliar. Esse é um processo de construção individual e, ao mesmo tempo, coletivo no seio da universidade. Essa busca pela construção da avaliação interna é a mesma busca pela construção da legitimidade da universidade como instituição social.

Como construção individual, Rios (2006, p.120) entende que ela traz as marcas históricas da busca da identidade social:

É no convívio que se estabelece a identidade de cada pessoa, na sociedade. Abrigada nos múltiplos papéis que se desempenham socialmente, a identidade conjuga as características singulares de um indivíduo à circunstância em que ele se encontra, à situação em que ele está. Aparece, assim, como algo construído nos limites da existência social dos sujeitos. Somos o que somos porque *estamos numa determinada circunstância*. E não podemos deixar de ressaltar que essa circunstância se configura de uma determinada maneira porque *estamos nela*, e a construímos de maneira peculiar. *Somos* porque *estamos*, ganhamos nossa identidade enquanto a construímos (grifos da autora).

Os grifos apontados pela autora e as expressões nesta citação, chamam a atenção para a forma de construção da singularidade e da coletividade acadêmica. Se essa similaridade pode se feita, o destaque está no fato de que nenhuma instituição pode construir singularidade sem situar-se num contexto, ou seja, as características de uma instituição só lhe são peculiares se comparadas a outras. Então, a singularidade se faz, também, nas contradições de cada dia, porque ela é algo em permanente construção e numa articulação dinâmica com a alteridade.

No que diz respeito à construção da coletividade, no caso específico da universidade, o processo é semelhante. É algo em constante construção porque o processo, nunca está acabado, pronto ou finito. Ele está se fazendo, onde a construção torna-se infinita na sua finitude. Mostra-se, pois, como movimento constante de relações no contexto ou na situação posta pela instituição no que se refere a sua atuação externa e interna. Nesse caso, com uma complicação a mais, uma vez que põe em jogo os interesses individuais e coletivos variados e de dimensões locais e globais.

Nessa questão de formação da singularidade e da coletividade das universidades Dias Sobrinho (2005, p.156), evidencia uma contradição instalada no interior mesmo das Instituições de Ensino Superior (IES) quando escreve que: “Elas não são universidades, e sim,

organizações sociais prestadoras de serviços. Agem em conformidade com as tendências do Banco Mundial, e insistem na tese de que a educação superior é fundamental para desenvolver ainda mais a economia global e alavancar o avanço dos países pobres e emergentes”.

Por outro lado, há universidades que são “instituições sociais”. Ou seja, são instituições, de qualidade educativa que não se limitam à racionalidade técnica e instrumental, bem como aos interesses comerciais, mas são concernidas também, e sobretudo, por valores sociais da humanidade e têm compromisso com as condições de vida, o que não combina, portanto, com uma relação de competitividade ou de estrelismo individual.

A universidade prestadora de serviços é oriunda do descompromisso do Estado com o financiamento da Educação Superior enquanto direito, no Brasil, o qual tem início com a Reforma do Estado, definida pela Emenda Constitucional nº 19/98 que propõe a institucionalização dos contratos de gestão que assumem papel central nos processos de privatização e mercantilização dos serviços públicos. Com a proposta de transformar as universidades em “*organizações sociais*”, essa institucionalização é definida por Bresser Pereira (1995, p. 13) assim:

Organizações sociais serão organizações públicas não-estatais _ mais especificamente fundações de direito privado _ que têm autorização legislativa para cobrar contrato de gestão com o Poder Executivo, e, assim, poder, através do órgão executivo correspondente, fazer parte do orçamento público federal, estadual ou municipal.

A maior gravidade desta questão é que o Estado nem cumpre seu papel como gestor de bolsas e cotas nas organizações de ensino superior, o que aumenta, com certeza, a precariedade dos benefícios por ele prestados a essas instituições, nem administra uma política comprometida com a inclusão social.

Em entrevista ao jornal O Globo, em 06/02/2004, o Ministro Tarso Genro disse que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) planeja criar vagas públicas nas universidades particulares e filantrópicas. Ele se referia ao Programa de crédito educativo e do financiamento estudantil, o FIES, que consolida e naturaliza a divisão de classe, ao oferecer aos filhos dos pobres a oportunidade de formação mercadológica que lhe permitam competir numa sociedade de classes, economicamente regulada pela lei do valor e socialmente assentada na extração da mais-valia. Esse fato não só reflete, como fortalece, a proposta de uma reforma da educação superior condizente com a lógica neoliberal para a educação.

Outra questão grave com relação às *organizações sociais*² segundo Chauí (2001), é que a maioria das Instituições de Ensino Superior (IES), privada ou pública, uma vez que concentra sua atuação em atividades sobremaneira lucrativas, oferece cursos pagos e de menor duração, é composta por professores menos qualificados e com menor tempo de dedicação aos estudos e à pesquisa, possui número reduzido de laboratórios, e não possuem bibliotecas. Enfim, nelas não viceja ambiente propício a uma formação de nível superior adequada. O Estado, por sua vez, com sua política de cotas e bolsas, colabora para aumentar o índice de matrículas nas instituições privadas, mas, em contrapartida, não cumpre seu compromisso de pagamento em dia, o que gera constrangimentos para as faculdades e para os estudantes destinatários desses recursos.

Diante desse quadro, a conclusão a que se chega é que os recursos destinados pela política do Estado acabam sustentando os filhos dos pobres nas universidades para continuarem pobres por que não têm, aquilo que por lei lhe é assegurado: ensino, pesquisa e extensão de qualidade. Porém, o que mais constrange neste contexto é verificar como nele vicejam a falta da formação, de reflexão, de criatividade e de crítica, uma vez que não há o combate político à ideologia dominante de cunho capitalista, que propicia esta exclusão.

Se, como observa Chauí (2001, p. 187), a *organização social* é uma “entidade isolada cujo sucesso e cuja eficácia se medem em termos da gestão de recursos e estratégias de desempenho e cuja articulação com as demais se dá por meio da competição”, no ensino superior, como em toda administração, ela é regida pelas idéias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Nesse caso, a instituição oferece um ensino fragmentado, desarticulado da formação social, portanto, sem visão de globalidade e sem efetivas condições de desenvolvimento das atividades de pesquisa em grau significativo.

Nesta mesma linha de pensamento Sguissardi (2000, p.44), afirma que as *organizações sociais* são “universidades de ensino”, isto é, são universidades de informação e de transmissão dos conteúdos curriculares que, instituídas com força de lei, não recebem nenhuma garantia do poder público para a manutenção da qualidade e do compromisso com a coletividade e o bem comum.

Na esteira dos conceitos de Chauí (2001) e Sguissardi (2000), anteriormente citados, Casagrande (2005, p.6) explica essa situação quando mostra que “não compete à organização

² A expressão “*Organizações social*” é aqui entendida conforme o conceito de Chauí (2001). São as faculdades ou organizações prestadoras de serviços que, como tal, pretendem gerir seu espaço e tempo particulares aceitando como dado bruto sua inserção num dos pólos da divisão social, e seu alvo não é responder às contradições, e sim vencer a competição com seus supostos iguais.

discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior das lutas de classe”, uma vez que ela se orienta por objetivos radicalmente capitalistas.

A propósito, creiamos ser oportuno acrescentar mais elementos para essa reflexão, discutindo o comportamento do capitalismo atual, tal como o descreve Chauí (2001, p.188):

A forma atual do capitalismo se caracteriza pela fragmentação de todas as esferas da vida social, partindo da fragmentação da produção, da dispersão espacial e temporal do trabalho, da destruição dos referenciais que balizaram a identidade de classe e as formas de lutas de classes. A sociedade *aparece* como uma rede móvel, instável, efêmera de organizações particulares definidas por estratégias particulares e programas particulares, competindo entre si. Sociedade e Natureza são reabsorvidas uma na outra e uma pela outra porque ambas deixaram de ser um princípio interno de estruturação e diferenciação das ações naturais e humanas para se tornarem, abstratamente, “meio ambiente”; e “meio ambiente” instável, fluido, permeado por um espaço e um tempo virtuais que nos afastam de qualquer densidade material; “meio ambiente” perigoso, ameaçador e ameaçado, que deve ser gerido, programado, planejado e controlado por estratégias de intervenção tecnológica e jogos de poder. Por isso mesmo, a permanência de uma organização depende muito pouco de sua estrutura interna e muito mais de sua capacidade de adaptar-se celeremente a mudanças rápidas da superfície do “meio ambiente”. Onde o interesse pela idéia de flexibilidade, que indica a capacidade adaptativa a mudanças contínuas e inesperadas. A organização pertence à ordem biológica da plasticidade do comportamento adaptativo.

Essas considerações de Chauí (2001, p.188) sobre o capitalismo e a atuação da *organização* no seu contexto social podem revelar as características singulares e coletivas das atuais universidades operacionais. O esmaecimento da autonomia acadêmica, da alteridade da instituição e a degradação interna na área da docência, da pesquisa e da extensão, ao nível local, trazem, com certeza, grandes prejuízos para a formação global do acadêmico. Concretamente, esta nova forma de fazer a educação superior sem dúvida indica duas coisas: a primeira, a entrada em ação de mais um mecanismo de manutenção do poder neoliberal; a segunda, a observação de que o capitalismo está se reorganizando, estrategicamente, para manter-se como sistema dominante, fortalecendo fragmentação econômica, social, política e a efemeridade do tempo, ambas comprometedoras das estruturas duradouras dos sentimentos, dos valores, do caráter e da moral.

Nessa nova realidade, o ensino transformou-se em uma mercadoria a serviço do mercado, e o professor, um prestador de serviços para as instituições de ensino que se identificam como “empreendedoras” e usam o discurso da transformação do universitário em um empreendedor.

Essa preocupação com o empreendedorismo da *organização*, é visível a olho nu, com a criação da função do professor horista, que recebe pela quantidade de horas de ensino dadas.

Esse aumento insano de horas-aula sem o compromisso com a pesquisa por parte do acadêmico e do professor, compromete a formação de ambos, enquanto cidadãos.

Enfim, a *organização social* fornecedora de conhecimento caracteriza-se como uma organização operacional voltada para dentro de si mesma, o que não significa, segundo Chauí (2001, p.187), “um retorno a si, e sim, antes, uma perda de si mesma”.

A perda do rigor científico, da intelectualidade dos professores e estudantes destas instituições as conduz, pois, ao descrédito político e social. A formação técnica vazia de humanismo, ou seja, a formação sem significado para a vida, pela pura formação, se fecha no círculo da competitividade, e, sob a lei do “que vença o melhor”, a política social dos tempos atuais não valoriza o indivíduo que tem formação crítica, reflexiva e criadora. Essa formação, contudo, não se faz apenas nas universidades que ministram o ensino técnico-científico. Ela ocorre também e de forma concomitante na formação humanística, o que justifica o porquê da Reforma do Ensino Superior ter que se comprometer com o aumento de verbas para a pesquisa, também nas áreas das ciências humanas.

Neste aspecto, observa-se pouco ou nenhum avanço de fato, já que os recursos destinados à Ciência e Tecnologia, no Brasil, têm sido cada vez mais escassos, principalmente para a chamada área social. Na falta deles, as universidades vão, aos poucos, comprometendo-se com as empresas, através das parcerias, em busca dos recursos necessários a sua sobrevivência. Conseqüentemente, vão perdendo sua autonomia e significado como instituição social formadora do princípio da alteridade. É o que se busca entender no próximo item.

1.2. A instituição social: legitimação na construção da alteridade

A universidade, enquanto *instituição social*, continua ameaçada na proposta de Reforma do governo Lula, por que, uma vez ferida em seus princípios de alteridade, enfraquece-se na sua legitimidade como instituição de “boa educação” (RIOS,2006). Conforme histórico apresentado na Exposição de Motivos do Anteprojeto de Lei da Reforma da Educação Superior, no seu Art.3º, escrito pelo ex-ministro da educação, Tarso Genro (2005, p.3-4), a universidade brasileira, construída na segunda metade do século XX, postula legalmente o equilíbrio entre a qualidade acadêmica e o compromisso social de democratização da sociedade. Essa prerrogativa da universidade brasileira vem assim expressa no texto:

No Brasil, a universidade se formou tardiamente na primeira metade do século XX, embora tenha havido, durante o império, escolas e faculdades profissionais. É nesse contexto histórico-institucional que a Reforma Universitária de Córdoba se tornou a principal referência para definir a *identidade* da universidade latino-americana baseada nos seguintes princípios: autonomia universitária, gestão democrática, gratuidade de ensino superior e compromisso social. Hoje, a construção de uma universidade pública, democratizada e comprometida com um projeto de nação, guarda sua inspiração básica nessas conquistas históricas, embora tenhamos assistido posteriormente a uma diversificação institucional da educação superior. Tal dinâmica, porém, incluindo a expansão da educação superior privada, não nos deve afastar da missão fundadora da universidade latino-americana. Atualmente, o grande desafio é o de construir um sistema de educação superior que realize o equilíbrio entre qualidade acadêmica e compromisso social. Sem a combinação desses objetivos institucionais, a universidade perderia sua identidade originária como instituição social estratégica para o desenvolvimento cultural, científico e tecnológico e comprometido com o projeto de uma sociedade democrática mais justa.

Os princípios da autonomia das Instituições de Ensino Superior, citados no texto, parecem fragilizados na prática do Estado, quando se trata do compromisso com o social, já que, a estas instituições faltam os recursos necessários à pesquisa, ao ensino de qualidade e à extensão.

Por conseguinte, marcadas pelas políticas neoliberais, orientadas por interesses unicamente voltados à cultura de avaliação de resultados, as Instituições de Ensino Superior no Brasil, clamam por melhores condições de ensino, de pesquisa e de extensão.

Salvo engano, é o que o texto do INEP define sobre o significado do SINAES (2005, p.21): “Daí ser prioridade implantar uma verdadeira e sólida cultura avaliativa que traga como resultado a melhoria da qualidade da educação superior”. Neste contexto, então, como representante do poder estatal:

O novo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), em plena implementação sob a coordenação da CONAES e a execução operacional do INEP, tornou-se um instrumento necessário para promover a vinculação entre qualidade acadêmica e compromisso social. A avaliação deve decorrer de um processo abrangente por meio da integração de três instrumentos: a avaliação das instituições (interna e externa); o exame nacional dos estudantes (ENADE) e a avaliação dos cursos de graduação.

No bojo dessa compreensão, o entendimento de qualidade acadêmica fica reduzido aos parâmetros da avaliação de resultados, o que evidencia o objetivo do Estado em regular e controlar o sistema de ensino superior. Não seria, também, objetivo do Estado promover e assegurar a qualidade acadêmica garantindo a pesquisa e a extensão em função do atendimento das demandas da sociedade e o avanço dos conhecimentos científicos, tecnológicos e humanísticos? Por que não o faz? Esta é a pergunta.

A singularidade da universidade, então, com certeza se constrói por este caminho: garantir a sua autonomia, legitimada pela construção da alteridade, tendo em vista que o equilíbrio dinâmico entre a expansão da qualidade acadêmico-científica e o compromisso com a sociedade são indissociáveis e intransponíveis. Por isso mesmo é que, entendida como corpo instituído, a instituição universidade, terá que dar conta de duas funções: a formativa e a educativa.

A função formativa que é mais objetiva e, por isso, técnica no sentido do ensino acadêmico, se institui no ensino superior pela ação pedagógica, administrativa, quantitativa e formal. Assim, essa função formativa é ritualística e está fortemente acentuada nas micro-relações internas e externas do estabelecimento ao fazer-se instituição.

Concomitante a essa construção formativa, a constatação da outra função: a educativa, se institui, também de forma inerente à universidade como instituição, pois é condição básica da participação. Trata-se da dimensão subjetiva da educação, a de formação da consciência para a alteridade do ser humano que, ao formar-se profissionalmente, precisa formar-se Ser coletivo, Homem social, cidadão, portanto, predestinado a viver em grupo. Nesta linha de pensamento, a formação não pode ser vista e entendida apenas com finalidade técnica, pois à educação cabe construir os meios e os fins de uma vida. A formação, além de técnica, precisa dar-se, também, no âmbito das relações e das atuações dos sujeitos acadêmicos.

Ao considerar essas duas funções da Educação Superior, Demo (1994, p.14) relacionando-as às dimensões da qualidade, assim caracteriza-as:

Qualidade formal significa a habilidade de manejar meios, instrumentos, forma, técnicas, procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento. Entre eles, ressaltam manejo e produção de conhecimento. São o expediente primordial de inovação.

Qualidade política quer dizer a competência do sujeito em termos de se fazer e de fazer história diante dos fins históricos da sociedade humana. É condição básica da participação. Dirige-se a fins, valores e conteúdos. É naturalmente ideológica, porque definição política é a sua marca, perdendo qualidade, se ideologia se reduzir a justificações desumanas e a partidarismos obtusos. Inclui ética na política.

Essa distinção das duas funções feita pelo autor acima citado, reflete bem as características de ambas, a função formativa é formal e a educativa é política. No entanto, a divisão é apenas didática, pois, não se pode segregar as duas, porque não são duas dimensões estanques, mas faces do mesmo todo.

Assim, construir ou formar o Homem na sua subjetividade é, também, objetivo fundamental da universidade como instituição social. Se as perguntas endereçadas a essa instituição são, formar quem, para quê e para quem? As respostas poderiam ser as seguintes:

formar o Homem capaz de criar alternativas, de construir o próprio emprego, de produzir conhecimento teórico e prático, buscar formas de sobrevivência, e de desenvolvimento sustentáveis...

Enfim, vê-se que a função da universidade é orientar o indivíduo para o exercício da alteridade, fazer dele atento pesquisador, observador e questionador, o construtor de conhecimento atualizado e capaz de, na relação entre sujeitos, reconhecer no outro alguém como ele próprio, portador dos mesmos direitos e deveres. Acerca dessa idéia da formação da alteridade, Rios (2006, p.121) fundamentada na relação social entre sujeitos, esclarece que:

A relação social fundamental é uma relação entre sujeitos: eu-outro. Sendo uma relação entre *sujeitos*, é uma relação simétrica. Perde, entretanto, sua simetria, quando deixo de reconhecer, no outro, alguém como eu, humano do mesmo modo, portador dos mesmos direitos. Não posso dizer que sou *eu*, se não sou reconhecido pelo *outro* e se não o reconheço como alguém como *eu*. Não alguém idêntico a mim – impossível! -, mas alguém *diferente e igual*. O contrário de igual não é diferente - é *desigual*, e tem uma conotação social e política. A afirmação da identidade se dá na possibilidade da existência da diferença e na luta pela superação da desigualdade.

Nessa perspectiva, a educação superior no tocante as suas funções formativa e educativa, precisa urgentemente ampliar e diversificar suas relações com a sociedade. Identificar-se como instituição social é o objetivo maior da universidade da atualidade. A propósito, Chauí (2001, p. 187) explica:

A instituição social aspira à universalidade. Pois, é no interior dela que se discute seu próprio lugar nas lutas de classes. Aliás, com as lutas sociais e políticas dos últimos séculos, com a conquista da educação e da cultura como direitos, a universidade tornou-se também uma *instituição social* inseparável da idéia de democracia e de democratização do saber. Para realizar essa idéia seja para opor-se a ela, a instituição universitária não pode furtar-se à referência à democracia como idéia reguladora, nem pode furtar-se a responder, afirmativamente ou negativamente, ao ideal socialista.

Está nisto o poder de legitimação da instituição social, tal como diz a Constituição Federal de 1988 no seu Artigo 207, quando assegura essa questão e traz seu significado: instituir o *social*, antes de tudo, é garantir que a universidade tenha “autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira patrimonial”.

Seja qual for a posição assumida pela universidade, estará ela construindo sua autonomia no tempo e no espaço nos quais se institui. Nisto, funda-se a idéia de que a construção da legitimidade está estritamente relacionada a um determinado contexto social.

Assim sendo, no contexto de sociedade em rede, que função terá a universidade brasileira para legitimar-se como instituição social? Para responder esta pergunta, é preciso antes de tudo, dizer qual é o contexto da sociedade em rede. É o que se fará sob a ótica de Castells (2002, p.18), quando escreve:

Nosso mundo, e nossa vida, vêm sendo moldados pelas tendências conflitantes da globalização e da identidade. A revolução da tecnologia da informação e a reestruturação do capitalismo introduziram uma nova forma de sociedade, a sociedade em rede. Essa sociedade é caracterizada pela globalização das atividades econômicas decisivas do ponto de vista estratégico; por sua forma de organização em redes; pela flexibilidade e instabilidade do emprego e a individualização da mão-de-obra. Por uma cultura de virtualidade real construída a partir de um sistema de mídia onipresente, interligado e altamente diversificado. E pela transformação das bases materiais da vida - o tempo e o espaço - mediante a criação de um espaço de fluxos e de um tempo intemporal como expressões das atividades e elites dominantes. (...) Juntamente com a revolução tecnológica, a transformação do capitalismo e a derrocada do estatismo, vivenciamos no último quarto do século o avanço de expressões poderosas de identidade coletiva que desafiam a globalização e o cosmopolitismo em função da singularidade cultural e do controle das pessoas sobre suas próprias vidas e ambientes. Essas expressões encerram acepções múltiplas, são altamente diversificadas e seguem os contornos pertinentes a cada cultura, bem como às fontes históricas da formação de cada identidade. (...) É esse o mundo explorado que se concentra fundamentalmente nos movimentos sociais e na política, como resultante da interação entre a globalização induzida pela tecnologia, o poder da identidade e as instituições do Estado.

Neste contexto de mundo globalizado, a função da universidade como instituição social, segundo Rios (2006, p.122), é o de formar para o exercício da cidadania, por que quando a desigualdade se instala, a violência aparece como resposta à individualização, à indiferença e ao egoísmo. Assim, a autora esclarece:

A desigualdade se instala na medida em que deixo de reconhecer o outro como alguém que entra na constituição de minha identidade – *alter* – e passo a tratá-lo como *alienus*, o alheio, aquele com quem não tenho a ver. Instala-se, assim, uma forma específica de alienação: a desconsideração do diferente, com quem se estabelece a comunicação, a convivência, a construção partilhada de cada um e de todos no mundo.

Historicamente situada num tempo e no contexto capitalista, a universidade, aos poucos, foi perdendo sua autonomia como instituição de poder para assumir apenas o papel de divulgadora do conhecimento científico e humanístico. Foi assim que, aos poucos, se formou uma instituição utilitária na luta pela sobrevivência na sociedade em rede. E, talvez, tenha deixado para segundo plano a sua principal função: a de formar para a alteridade. Convencido de que a universidade utilitarista assim se fez para garantir sua sobrevivência frente às exigências do mercado, Castells (2002, p. 24), acredita que essa é uma forma de construção da

identidade da universidade de resistência, cuja lógica define-se assim: “Criada por atores que se encontram em posições e/ou condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo, assim, trincheiras de resistências e sobrevivência[...]”. A universidade de resistência poderá criar mecanismos de permanência capazes de garantir sua legitimação como instituição do saber.

Tal afirmação pode parecer surpreendente, mas, conforme diz Giddens, (apud CASTELLS 2002, p.25), esse tipo de identidade de resistência leva à formação de comunidades, tal como escreve: “É provável que seja esse o tipo mais comum de construção de identidade de resistência em nossa sociedade”.

Neste ponto, a análise que se faz é que esse tipo de identidade defensiva dá origem a formas de resistência diante da opressão, e nos termos da instituição, cujo papel maior é formar sujeitos agentes nessas comunidades, a construção de uma identidade defensiva tem o poder de reverter valores, construir outra cultura e organizar novos processos de avaliação do trabalho. Esses sujeitos, nesse projeto de construção da autonomia de si e da comunidade acadêmica, são atores sociais coletivos que, no dizer de Rios (2006, p.124), experimentam “Os limites e as possibilidades da liberdade e define-se efetivamente na consideração da alteridade”. A formação da auto-identidade, na construção dos novos valores e de outra cultura de avaliação, e que não é um traço distintivo apresentado pelo indivíduo, se conforma ao que escreve Giddens (1991 p.27) a respeito de que “o que define um ser humano é saber [...] tanto o que está fazendo como porque se está fazendo algo [...]”. À medida que o sujeito do conhecimento (professor ou aluno) constrói seu saber, na prática e pela reflexão da prática, constrói também sua auto-identidade. Assim, “o planejamento da vida organizada reflexivamente [...] torna-se característica fundamental da estruturação da auto-identidade”, o que pode ser feito pela prática da reflexão individual num programa de auto-avaliação de um curso na universidade.

Na esteira do pensamento de Castells (2002), e no contexto da atual sociedade em rede, isso não é possível, pois o indivíduo vivencia atualmente, com essa mesma sociedade, uma disjunção sistêmica entre o local e o global. O local vivenciado é carente de recursos, a miséria e a violência quase sempre presentes, tornam o mundo pequeno, restrito, enquanto que, no nível global, o sistema, inverso do local, exige do indivíduo conhecimentos e capacidades amplas para a comunicação. Ao concordar com essa idéia de Castells (2002), Rios (2006, p.42) afirma que “O progresso tecnológico existe, paradoxalmente, ao lado do crescimento da pobreza, em todas as regiões do mundo”.

Assim, exceto para a elite dominante, que tem o poder de acesso aos mais diversos meios de comunicação, o planejamento reflexivo da vida tornou-se impossível. Aos marginalizados do sistema global, resta, então, só uma alternativa na sociedade em rede, a reconstrução da identidade defensiva em torno de princípios comunais. E a maior parte das ações sociais organiza-se ao redor da oposição entre fluxos não identificados e identidades segregadas. A consideração desse pensamento de Castells (2002) gera a seguinte pergunta: a universidade brasileira poderá, um dia, construir identidade de resistência? Seria esse o significado real da nova primazia do trabalho de busca pela identidade na sociedade em rede?

A análise dos processos, condições e resultados da transformação da resistência comunal³ em sujeitos transformacionais se configuram como o terreno fértil ou ideal para o desenvolvimento de um objetivo social capaz de orientar a ação da universidade da contemporaneidade. Na luta pela sobrevivência, a universidade há de saber organizar-se a partir do contexto histórico que aí está, a fim de dar conta da sua função como instituição social e científico-educativa.

Então, a nova primazia da política da identidade repousa, sem sombra de dúvida, na idéia de universidade como instituição social e que inclui várias características: a construção do sujeito observador, questionador, capaz de viver as diferenças, os conflitos, as diversidades, e, antes de tudo, a construção da capacidade de não se fechar na negação do coletivo nem no seu egocentrismo individual. Nesta construção, é possível entender a formação da singularidade e da coletividade no campo universitário, construindo novos significados para a vida numa sociedade em projeto.

É claro que o controle e a regulação do Estado privou a universidade da condição econômica para realizar projetos, programas e metas que, conseqüentemente, viabilizam os serviços das instituições. Uma nova ordem de ações no campo social, ainda que se apresente precária, certamente viabilizará a reconstrução de uma universidade estruturada com bases no multiculturalismo, na ética, na democracia e no exercício da cidadania. Isto não será, sem dúvida, tarefa fácil para os atores dessa outra universidade, mas será possível desde que ela se constitua, permanentemente em ação de excelência no ato de ensinar e pesquisar para a formação do homem sujeito-agente na construção da cidadania, da coletividade e da inclusão social.

Sabe-se que a democracia formadora da cidadania é a democracia participativa. Porém, ela não é a única e para introduzir esse conceito de democracia, Rios (2006, p.115)

³ O termo *comunal*, segundo Castells (2002, p.25), se refere a comunas ou comunidades de resistência coletiva contra um sistema de dominação e opressão.

não só estabelece diferenciações entre essas duas formas de exercer a democracia participativa e a representativa, como mostra sua articulação:

Na democracia que encontramos nas sociedades capitalistas contemporâneas, a cidadania vai se identificar com a possibilidade de participar, através do voto, de decisões políticas. Ora, embora seja importante a democracia representativa, esta precisa ser articulada com a democracia participativa. [...] Não basta ter o direito de participar, mas é preciso que se criem condições efetivas para essa participação. Quando a democracia política não corresponde uma democracia econômica e social, prejudica-se o sentido da cidadania.

Esses dois tipos de democracia diferenciados pela autora, esclarecem o sentido da construção coletiva, da democracia participativa e Fávero (2000, p. 13) defende a mesma idéia na seguinte reflexão:

A defesa da universidade pluralista, autônoma e democrática passa pelo princípio da gestão democrática em todos os níveis e instâncias _ reitoria, centros, faculdades, departamentos, etc. [...] Se defendemos um governo democrático representativo para a universidade é fundamental ter claro que isso requer a presença de representantes e representados. É essencial que os primeiros governem e decidam conforme os interesses, desejos e necessidades majoritárias de seus representados e que esses elejam seus representantes mantendo a atenção devida sobre eles.

Essa idéia de democracia participativa difere, portanto, da “democracia formal”, em que a participação dos representados termina com a eleição dos representantes, como se o fato de eleger alguém fosse uma garantia de que as necessidades, os interesses e os desejos dos representados já estivessem garantidos no dia-a-dia do mandato. Como isso não é tão simples, faz-se necessário definir e explicitar mecanismos capazes de favorecer a visibilidade do poder nas instituições de Ensino Superior. Sabe-se que a tarefa é complexa, implicando toda uma organização que supõe não só recursos e comunicação, bem como tempo para ser construída.

Mesmo comprometida com a inclusão daqueles que dentro do sistema capitalista neoliberal, se mantiveram à margem da sociedade, a universidade da contemporaneidade pode ter deixado para segundo plano a preocupação com a construção da própria alteridade e por isso está na eminência de afastar-se dessa vocação. Essa ameaça, como sempre, vem em forma de decretos que, aos poucos, ferem a legitimidade da universidade. É por meio de decretos e medidas provisórias que os governos autoritários e, até mesmo, os considerados democráticos estrangulam o processo de construção da cidadania participativa na universidade.

Importa, pois, explicar que o grande desafio da universidade atual, o “equilíbrio entre qualidade acadêmica e compromisso social”, proposto pela comunidade acadêmica que deseja e luta por uma universidade de excelência, nem sempre está em sintonia com o pensamento e opiniões dos reformadores do Ensino Superior. O que a comunidade acadêmica objetiva, não está contemplado no Anteprojeto de Lei da Reforma, o que constitui séria ameaça à autonomia da universidade que ainda corre o risco de fechar-se como organização social apenas.

Sobre esse desencontro de idéias e de ações entre o pensamento da comunidade acadêmica e dos propositores oficiais da Reforma e o do Banco Mundial, Chauí (2001, p.203) assevera que: “o banco deseja aplicar ao ensino superior os mesmos critérios que são válidos para todos os seus investimentos.” Sobre isso, a autora ainda acrescenta que, o BID trata o ensino superior exatamente como empresas de investimentos e apóia os projetos com forte componentes de reforma. Além disso, Chauí (2001, p. 203) chama a atenção para algo sério quando afirma que “[...] há uma sintonia ideológica fina entre o pensamento do Banco e o MEC, que rezam pela mesma cartilha neoliberal de privatização do que é público e do mercado como destino fatal [...]”.

A consideração dessa realidade permeada pela prática neoliberal permite constatar que a autonomia das universidades brasileiras, gerenciada por interesses e financiamentos internacionais, segundo Chauí (2001, p. 205) “passou a significar uma capacidade operacional de gestão de recursos públicos e privados, e não mais o modo de inserção da instituição universitária num sistema nacional de educação e pesquisa, nem sua forma de relação com a sociedade e o Estado”. Isso quer dizer que, no contexto do regime capitalista, o comprometimento dos organizadores oficiais do Ensino Superior será com as políticas internacionais e seu ajustamento ao capital externo segundo as regras do Banco Mundial.

Esse fato evidencia questões pontuais que atingem vitalmente a existência da universidade como instituição social, nos dias atuais. Entre elas, pode-se citar a da democracia, da autonomia, da alteridade e dos valores de individualidade que a universidade, ao longo dos tempos, foi perdendo. A autonomia universitária, uma vez esmaecida, cedeu lugar à operacionalidade administrada nos moldes das grandes empresas em detrimento das pequenas e à hierarquização do ensino em detrimento da cidadania.

Com a efetivação da reforma do Estado, no governo de Fernando Henrique Cardoso, na década de 1990, a Educação Superior vem sofrendo desgastes na sua estrutura e organização, por causa da racionalização dos gastos. Com a criação dos chamados “fundos setoriais”, o então Estado buscou reduzir sua função de financiador do desenvolvimento da

ciência e da tecnologia e passou a atuar essencialmente como planejador e coordenador de uma política com vistas a modificar o financiamento e a gestão da pesquisa no Brasil.

O resultado disso foi apresentado por Oliveira (2004, p.80) assim: “[...] em 2003, no primeiro ano do governo Lula, o volume de verbas para a pesquisa caiu de 1 bilhão para R\$ 695 milhões”. Este contingenciamento colocou abaixo a perspectiva de recuperação das instituições que passaram em 2004, por uma das maiores crises estruturais da história do ensino superior brasileiro.

Por causa disso, é pertinente, aqui, parafrasear Neves e Lima (2004) quando listam as conseqüências do contingenciamento dizendo que a reversão do quadro histórico de existência e desenvolvimento da universidade no Brasil não ocorrerá em curto prazo, por que o que desponta, de certa forma, na privatização desenfreada é a maior transferência de recursos públicos para o setor privado via isenções e/ou contratos para a execução de projetos/cursos; concorrência entre público e privado por recursos para projetos e serviços; ênfase no ensino mais rápido, se possível à distância; defesa da autonomia das Instituições Federais do Ensino Superior (IFES), entendida como forma de captação de recursos; fortalecimento do poder paralelo de fundações privadas; mudança no regime de contratação/plano de carreira dos servidores, que perderiam a dimensão nacional, de servidor/serviço público federal, passando a ter dimensão individual, local, fragmentada por instituição.

Outra questão agravante é a atitude dos propositores do governo que, ao fazer uma reforma picotada através de medidas provisórias, impõem de forma autoritária a vontade do poder instituído, desrespeitando a vontade do poder instituinte na maioria das vezes, o que suscita muitas lutas por parte da comunidade acadêmica e da sociedade em geral, que vêem na Educação Superior no Brasil, elemento preponderante no combate à desigualdade social, à má distribuição de renda e à injustiça social.

O que se observa, recentemente, é um desvio do foco de atenção, fazendo ecoar um silêncio total em torno das discussões sobre a Reforma do Ensino Superior. Todos os representantes do poder instituído estão com as atenções voltadas para outras questões, talvez de menor importância para a educação e a reforma continua sem solução. Este fato tem contribuído, é certo, para o agigantamento do setor privado do ensino no nível superior, no Brasil.

Esse quadro contextualiza, de modo concreto, a história da universidade brasileira, ao mesmo tempo em que revela as causas do esmaecimento de sua autonomia desde a década de 1980 até os dias atuais, quando os países industrializados e os latino-americanos, empreenderam reformas em seus sistemas de Educação Superior. Dos vários aspectos

contidos na reforma do ensino superior, que examinamos anteriormente, um deles, todavia, merece nossa atenção: a autonomia universitária nas suas relações estreitas com as questões da democracia e da identidade das universidades enquanto instituições sociais.

O grande equívoco neste sentido foi o de entendimento do conceito de autonomia. Embora o artigo 207 da Constituição Federal pareça contemplar a idéia de autonomia com um significado sócio-político, na interpretação de Chauí (2001, p.203) “a autonomia era vista como a marca própria de uma *instituição social* (grifo nosso) que possuía na sociedade seu princípio de ação e de regulação”. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n° 9394/96 entende por autonomia simplesmente a administração eficaz de receitas e despesas, de acordo com contratos de gestão assinados pela universidade com o Estado. Assim, a autonomia organizacional se reduz ao gerenciamento empresarial da instituição para que cumpra metas, objetivos e indicadores definidos pelo Estado e tenha independência para fazer outros contratos com empresas privadas. Se concordarmos com Chauí (2001, p.205), o sentido institucional sócio-político foi devorado pelo sentido administrativo e instrumental das leis que regem o mercado:

Se for assim, então cremos que a mera regulamentação do Artigo 207 (da Constituição Federal) não será suficiente para recuperar o sentido originário da autonomia universitária, uma vez que essa regulamentação se fará em conformidade com a ideologia que rege a reforma do ensino no seu todo e que, como vimos, tem como finalidade precípua instalar a universidade operacional e de resultados, circunscrita a objetivos parciais alcançados por meios parciais. Em resumo, se o lugar social da universidade for o mercado, não bastará que a regulamentação da autonomia universitária seja feita de acordo com esse parâmetro.

Afinal, autonomia articula-se com democracia e com cidadania, e, tal como concordam Chauí (2001) e Coutinho (2000, p.50), ela deve ser entendida, nas palavras do último autor citado, como “soberania popular”:

Democracia é sinônimo de soberania popular. Ou seja: podemos defini-la como a presença efetiva das condições sociais e instrumentais que possibilitam ao conjunto dos cidadãos a participação ativa na formação do governo e, em consequência, no controle da vida social. [...] Uma verdadeira democracia é um processo que implica não só modificações políticas, mas também modificações econômicas e sociais.

Para falar, então, em sistema político social, é preciso resgatar, em primeiro lugar, as origens da idéia de avaliação nele introduzida e suas tendências como instrumento para o exercício do poder. Em segundo lugar, é preciso conhecer a cultura da avaliação institucional no Ensino Superior e sua realidade no contexto brasileiro.

1.3. A cultura da avaliação na universidade: o processo político-social

As tendências da avaliação vão se modificando no tempo e no espaço conforme as relações de poder. O que se observa é que o entendimento de avaliação ontologicamente advém da idéia de “exame” que era mais freqüentemente utilizada como prova de conhecimento.

Segundo Diligente (2003, p. 21), o termo avaliação data dos remotos anos 1200 a.C. quando as primeiras avaliações/exames foram realizadas com o objetivo de selecionar homens para ocupar cargos públicos. Ele descreve o objetivo da prática dos exames desse modo: “Estes exames eram realizados pela burocracia chinesa com o intuito de selecionar (somente junto aos homens) aqueles que deveriam ocupar cargos públicos”. Essa compreensão do “exame” como instrumento “burocrático” de seleção, de classificação dos melhores, com o tempo foi divulgada e incorporada por outras culturas. A européia, na era Clássica, por exemplo, adotou a prática nas escolas, em que o exame tornou-se, o ritual para medir o conhecimento dos estudantes, com o objetivo de classificar, para aprovar ou reprovar o aluno. Essa informação do uso ritualístico da avaliação possibilita-nos verificar que, desde seus primórdios, a concepção de avaliação vem carregada de um componente seletivo em detrimento do aspecto educativo, uma vez que a avaliação, nesse caso, limita-se ao diagnóstico de um processo e não ao acompanhamento do projeto ou caminho de evolução da qualidade do ensino.

Com a criação da universidade na Idade Média, foi introduzida alguma forma de avaliação do desempenho dos estudantes e de controle externo da instituição. Renaut, (apud Santos Filho, 2000, p.149), considerou que a universidade sempre foi controlada e vigiada por outro poder instituído ao longo de sua história, quando diz que: “[...] mal se libertou da supervisão da Igreja, a universidade caiu sob o controle do Estado. A primeira exercia um controle mais distante e doutrinário, o segundo, um poder mais próximo e político”.

O objeto dessa avaliação diagnóstica do desempenho do estudante, fortemente voltada para a verificação e o registro dos resultados finais, é preocupação de Hoffmann, no seu livro “Avaliação mito e desafio” (1991, p.39-41), quando assim se expressa:

Observa-se que compreende, no início do processo, o estabelecimento de objetivos pelo professor (na maioria das vezes relacionados estreitamente a itens de conteúdo programático) e, a determinados intervalos, a verificação através de exames, do alcance desses objetivos pelos alunos. Quando inserida no cotidiano, a ação avaliativa restringe-se à correção de tarefas diárias dos alunos e registros de resultados. Assim, quando se discute avaliação, discute-se, de fato, instrumentos de

verificação e critérios de análise de desempenho final. [...] Embora esse enfoque tenha recebido muitas críticas de outros teóricos em avaliação, o que se percebe é que essas críticas e os modelos contemporâneos não foram decisivos para a derrubada dessa concepção, sedimentada fortemente na ação das escolas e universidades, em documentos de órgãos oficiais da educação, em publicações na área da educação.

A outra questão, é que essa prática da avaliação classificatória se instalou nas escolas e nas universidades, no âmbito do ensino e da instituição. No ensino, a avaliação nas universidades seguiu as mesmas regras do modelo realizado nas escolas de nível fundamental e médio, ou seja, avaliação como medida do conhecimento adquirido. No âmbito da avaliação institucional, Dias Sobrinho (2000, p. 67), diz que: “As universidades comprometidas com a qualidade social sempre se avaliaram e foram de uma ou de outra forma avaliadas. Aliás, a avaliação faz parte de seu cotidiano”. Porém, a realidade das universidades no Brasil continua agravando-se cada vez mais, “hoje elas são inessenciais”, diz Chauí (2001, p. 163, 164), apesar das avaliações feitas pelos instrumentos do Estado como o Provão e o SINAES. A razão é que o ato de avaliar, na prática do Estado, é entendido como reunir dados e coordenar a divulgação dos mesmos não é fazer política de fortalecimento da universidade enquanto instituição a serviço da qualidade em educação. O que se percebe é que, esta forma de pensar, proposital ou não, tem colaborado para que a avaliação institucional realizada pelo Estado, se torne mais uma proposta desacreditada pela comunidade acadêmica, que a vê mais como um engodo do governo. A realidade é que o ato de avaliar não se resume à coleta de dados e à elaboração de relatórios finais tão somente para conhecer a situação desta ou daquela instituição.

Essa prática aterroriza os estudantes, os professores e até os gestores das instituições de ensino superior, que criam vícios de comportamento para vencer o medo do fracasso, pois sabem que, nesta prática, o fracasso vem acompanhado do castigo. A primeira ameaça é a do fechamento do curso ou, até mesmo, da instituição.

Nesse modelo de avaliação, conforme diz Dias Sobrinho (2000, p.67), “as universidades (...) sempre se avaliaram”, no entanto, essa prática se reduziu apenas à aplicação de provas ou exames aos acadêmicos para saber se eles têm ou não competência e se sabem o conteúdo mínimo ensinado pelos professores em sala de aula. Assim, a avaliação, na prática, até agora, ficou restrita à medida do saber sistematizado. Medir para classificar, para controlar, para regular e para conhecer o perfil ou a realidade da instituição. Ao realizarem essa avaliação, o fazem com o objetivo de competir entre si e seus resultados são considerados oportunidade de marketing. Assim, o real objetivo da avaliação institucional que

se perde no vazio, evidencia uma avaliação que Dias Sobrinho (2000, p.137), considera apenas demonstrativa, como ele bem explica a seguir:

Para medir alguma coisa, diferentemente de avaliar, é preciso reduzir o objeto a elemento simples. Ora, se o importante para os alunos é passar nos exames e, para o curso é classificar-se bem, *alimenta-se*, então, a tendência a ensinar aquilo que supostamente “vai cair na prova” e os mais adequados jeitos de se obter bons resultados. Cria-se então a tradição das provas. Aí não importa muito a aprendizagem, mesmo porque esta em grande parte não se avalia, nem se mede. Importa o desempenho, este sim, mensurável, ou seja, o resultado da prova, a dimensão demonstrável de uma possível aprendizagem. A *formação* fica reduzida à demonstração de elementos simples do conhecimento ou de habilidades desejadas, que possam caber na métrica de um instrumento, deixando de lado a complexidade do fenômeno educativo, que comporta dimensões filosóficas, políticas, sociais, psicológicas, éticas etc. Estas dimensões não podem definir-se de um modo pré-especificado em termos de comportamento, como seria necessário para serem incluídas nas provas de rendimento.

Sabe-se que diferentemente da medida, a avaliação institucional deve ser um processo de criação de cultura e uma busca contínua de atualização e de auto-superação pelos atores-sujeitos e de auto-regulação institucional ao nível das estruturas de poder e do sistema, assegurando, assim, sintonia com as mudanças operadas no contexto, na economia, na ciência e na tecnologia. Enquanto processo cíclico de retroalimentação do processo de qualidade da instituição, ela não tem fim e não resulta num conhecimento pronto e acabado, muito menos, numa verdade absoluta. Assim, a avaliação institucional resulta numa luta incansável pela superação daquilo que não satisfaz as necessidades deste ou daquele grupo. Trata-se de um processo de mudança e de melhoria lento, gradual, com avanços e retrocessos, de não acomodação, de compromisso com a participação, e, por isso mesmo, sujeito a erros e equívocos.

O homem sempre avaliou seus atos numa constante busca da superação dos limites de sua imperfeição. A avaliação precisa ser, pois, o instrumento de cultivo desse desejo. Avaliar para crescer, para melhorar, para construir novas formas de agir e até para garantir a sobrevivência. Hoje, na universidade, quando se fala em avaliação, significa falar em cultura de avaliação que assume conotação de seletividade, de concorrência e de punição todas elas próprias da modernidade.

Assim, na luta secular pela construção da autonomia, a universidade teve que se valer, quase sempre, do recurso do “exame” para manter-se como instituição. Essa prática historicamente continua e o sistema de avaliação reguladora, com a cultura de medir para selecionar os “melhores” projetos e classificar as idéias, os cursos, os professores, os estudantes, tem, ainda, o objetivo de “vigiar e punir” os considerados ineficientes.

Essa compreensão de avaliação como seleção, quantificação, medição de valores, comparação, sentimentos compensatórios ou punitivos e, também, com uma forte idéia de objetividade e sucesso, é entendida, hoje, como instrumento disciplinador e a instituição escolar cuidou de assegurar esse veio punitivo para garantir, em nome da disciplina e da ordem, seu papel de reprodutora do saber.

Ainda sobre essa questão da avaliação regulatória, Luckesi (1991, p. 24) fala do poder e das conseqüências do medo que ela causa aos protagonistas da academia, quando escreve que:

O medo é um fator importante no processo de controle social. Internalizado, é um excelente freio às ações que são supostamente indesejáveis. Daí, o Estado, a Igreja, a família e a escola utilizarem-se dele de forma exacerbada. O medo gera a submissão forçada e habitua a criança e o jovem a viverem sob sua égide. Reiterado, gera modos permanentes e petrificados de ação. Produz não só uma personalidade submissa como também hábitos de comportamento físico tenso que conduzem às doenças respiratórias, gástricas, sexuais etc, em função dos diversos tipos de *stresses* permanentes.

Ora, se a avaliação da aprendizagem traz, historicamente, essa conotação de controle e medo, o que se observa é que a cultura da verificação e não da avaliação da aprendizagem, ultrapassou o tempo e solidificou-se como instrumento de conduta. Isto porque a prática do “exame”, conforme explica Foucault (2001, p.154) é: “[...] um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados”.

Para acrescentar ainda, um argumento à idéia de avaliação da aprendizagem, Diligente (2003, p.21) resume, a prática brasileira da verificação da aprendizagem da seguinte forma: “[...] desde o período colonial, com a criação de uma série de estabelecimentos de Ensino Superior, ensino este organizado na forma de “cadeiras” ministradas por um catedrático⁴ que detinham autonomia quanto ao grau de exigência avaliativo [...]” e as avaliações baseavam-se nas famosas sabatinas/provas semanais realizadas aos sábados. Esse procedimento de avaliação da aprendizagem caracterizou-se por um forte direcionamento utilitarista e positivista.

Nessa mesma linha, a avaliação institucional tornou-se um aparelho de exame para sancionar o poder constantemente renovado. O exame, diz Foucault (2001, p.156), “supõe um mecanismo que liga um certo tipo de formação de saber a uma certa forma de exercício do poder”. Tanto no controle da aprendizagem, quanto no da instituição, no Brasil, a avaliação

⁴ Os catedráticos lecionavam a matéria de sua disciplina durante 25 anos letivos, após o que eram jubilados.

tem sua gênese nas mesmas formas de relação do poder que advém da política neoliberal capitalista, classificatória e seletiva. São, na verdade, relações de poder que assujeitam o homem à condição de dominado, porque o fazem acreditar numa falsa autonomia individual que depende somente de seus próprios méritos. E para compreender o engenho da construção dessa falsa autonomia, busca-se, a seguir, compreender, nas concepções de Bourdieu e de Foucault, quem é o sujeito que a Modernidade construiu nas suas relações de saber e poder.

CAPÍTULO II

AS RELAÇÕES DE PODER NA UNIVERSIDADE BRASILEIRA: O CONCEITO DE “*HABITUS*”⁵, E DE “*CAMPO*”⁶ EM BOURDIEU E A CONCEPÇÃO DE SUJEITO SEGUNDO FOUCAULT

Antes de falar da concepção de sujeito segundo a teoria de Foucault, é pertinente esclarecer que, quando o assunto é educação, duas questões de entendimento vêm à tona: a da disciplina e a da liberdade. Historicamente, essa dualidade é focalizada por grandes pensadores da educação. A filosofia de Kant, por exemplo, entende a educação como sendo uma atividade humanizadora do homem, no entanto, nem sempre o termo “humanizadora” foi, na prática, interpretado como libertação *do* homem, *com e para* o homem, da forma como a teoria da liberdade se apresenta.

Entendida como idéia, a liberdade, no entanto, não poderá ser colocada no âmbito da experiência, pois não pode jamais ser conhecida. Ela se configura como um ideal a ser atingido e que se contrapõe à submissão e ao respeito às leis. Essa antinomia entre disciplina e liberdade, na visão de Kant (1996) está “sempre presente na vivência dos homens”. Nesta mesma linha do pensamento, Sodré (2002, p. 182) acrescenta: “A liberdade é precisamente o que distingue a razão prática da razão pura, esta última guiada pela necessidade”.

Para esclarecer ainda mais esta noção é preciso acrescentar que a construção de um projeto de liberdade se faz no coletivo, o que significa que ele se faz num esquema hierarquizado de valores em meio a relações de saber e de poder.

A luta do ser humano pela liberdade é, na verdade, uma luta contraditória, porque onde há liberdade há também prisões. As normas instituídas e impostas pela sociedade em forma de leis refletem o poder organizado para vigiar e punir. Esse movimento dialético de organização disciplinar e luta pela libertação das amarras dos sistemas oportuniza a construção do *ser* disciplinado ou do *ser* autônomo. Assim, no âmbito individual, particular e pessoal, o ser humano se apresenta contraditório na defesa de seus desejos, anseios e

⁵ *Habitus* – constitui-se, segundo Bourdieu, como o princípio de produção, incorporados nos próprios sujeitos, é entendido como sistema de disposições duráveis estruturadas de acordo com o meio social dos sujeitos e que seriam “predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações”.

⁶ *Campo* – O conceito de *campo* é utilizado por Bourdieu, precisamente, para se referir a certos espaços de posições sociais nos quais determinado tipo de bem é produzido, consumido e classificado.

necessidades porque o meio social lhe impõe regras, normas e cria convenções que o limitam e o regulam como sujeito agente.

No âmbito social, ou seja, no da coletividade, o ser humano se apresenta “sujeito”, porque se permite normalizar, enquadrar-se em sistemas tidos como altruístas quando, na verdade, têm seu lugar nessa troca histórica de processos individualizantes. Assim, o objetivo desse capítulo é analisar esse lado disciplinar acentuado no chamado homem moderno.

Uma vez institucionalizada na família ou na escola, a educação, busca o ideal da liberdade. Na família, em geral, a criança é educada para ser o espelho do adulto ou para ser melhor que ele. Assim, a autoridade, a hierarquia, a disciplina e o poder de decisão são infiltrados na criança, no seu cotidiano, como fatos naturais da vida familiar. Na seqüência desse pensamento, essa prática continua na escola, desde que submetida às regras e normas da instituição.

Dessa forma, a criança cresce se submetendo aos padrões disciplinadores da educação familiar e escolar, das brincadeiras às normas dos grupos de estudo e/ou religioso. Uma vez adulto, esse ser contraditório, que é a criança, busca todas as possibilidades para libertar-se, mas, ao mesmo tempo, usa o poder de opressão em que foi iniciada para conseguir seus intentos.

Com esse processo, o adulto, esse ser homem ou mulher institucionalizado, torna-se uma janela aberta para a prática da liberdade ou das prisões. Essa é a brecha aberta pela qual esta análise pretende questionar o poder das relações interpessoais na instituição de Ensino Superior. Investigar a constituição humana em busca da compreensão das manipulações do poder e do saber, experienciado num determinado tempo e espaço, também eles, institucionalizados. O saber inculcado pelo grupo dominante, trancafiado e ditado como verdade absoluta, orienta a lógica social e educacional da existência de uma determinada sociedade ou cultura. Ele se torna o saber sistematizado, o saber disciplinado e disciplinar a serviço do poder.

Assim, é preciso conhecer a forma de agir dos atores da educação acadêmica para construir a autonomia e interpretar a prática de dominação e de utilização do poder e do saber disciplinar que os envolve ou de que estão imbuídos esses atores.

2.1. O homem disciplinado pelo poder e a Universidade: o campo e o sujeito

O ingressante no ensino superior, em todo o percurso de sua vida, passou por diferentes formas de regulação e controle, isto é, foi submetido a leis, regras e normas que,

constituem o sistema disciplinar familiar naturalmente inculcado na criança, desde cedo, em nome do bem estar de todos os membros da família.

A sociedade, por sua vez, dita não só as regras familiares repassadas aos filhos, mas também, as regras do sistema social e de ensino. Na realidade a sociedade e a família reproduzem aos filhos e alunos membros de uma cultura as normas de que sempre estiveram impregnadas.

Na escola, a avaliação, no entender de Perrenoud (1999, p.11), “é tradicionalmente associada à criação de *hierarquias* de excelência. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma *norma* de excelência, definida no absoluto ou encarnada pelo professor e pelos alunos”. O vestibular, por exemplo, é um processo seletivo, competitivo e normatizador de uma aparelhagem para legitimar a falta do Estado para com a educação superior, já que ele não dá conta de suprir a demanda ou a procura dos estudantes por esse nível de ensino.

Com esse e outros tipos de sujeições, o poder se instala nas instituições, especialmente nas educativas, para tornar os indivíduos cada vez mais dóceis e úteis às ideologias criadas pelos grupos dominantes. Essa prática da sujeição é comum nas escolas, a começar pela regulação durante as aulas em sala. Se o aluno não se adequa às normas estabelecidas para a aprendizagem, ele é considerado um “aluno indisciplinado”. Sobre isso, Perrenoud (1999, p.89) acrescenta que: “A idéia de avaliação sistematiza esse funcionamento, levando o professor a observar mais metodicamente os alunos, [...] de modo a ajustar de maneira mais sistemática e individualizada as situações didáticas [...]”. Assim, em nome da disciplina, da praticidade e da racionalidade, os mecanismos disciplinares se naturalizam nas instituições e nas organizações sociais.

Na universidade, a regulação e o controle continuam fazendo parte do cotidiano do indivíduo. Idealizada, historicamente, como aparelho de transformação do *ser* humano, assim mesmo a universidade não fugiu a sua função de reproduzir o sistema social. Ciente ou não dessa atuação, ela ainda exerce práticas disciplinadoras, porque traz consigo poderes que lhe dão autonomia para pensar e agir conforme os ideais dos grupos dominantes. Concebida, então, como instituição completa e austera e apesar de seu potencial para a transformação, ainda faz disciplinamento, aparelhada por mecanismos internos de repressão e de castigos, sutis ou explícitos capazes de suscitar no indivíduo a obediência e a ordem. Tais mecanismos não são expressos, porém são muito poderosos simbolicamente.

Tomada como “campo de reprodução”, conforme diz Bourdieu (2005, p.295), a universidade “cumprir a sua função política de instrumento de imposição ou de legitimação da

dominação e que contribui para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força [...] para a domesticação dos dominados”.

A partir desse pensamento do autor, o que se pode constatar, neste caso, é que a tomada de posições ideológicas pelos professores em sala de aula, o sistema de avaliação do ensino, a organização das matrizes curriculares dos cursos e outros mecanismos da organização hierárquica universitária são, na realidade, estratégias de reprodução que tendem a reforçar a crença na legitimidade da dominação de classes.

O sistema de dominação de classes, por sua vez, impõe ao sistema educacional a cultura da dominação, do controle e da regulação através das leis, das normas e das regras. Assim, enquanto instituição, a universidade não foge ao hábito da administração, tal como Chauí (2001, p. 196) explica:

[...] os princípios administrativos são os mesmos em toda parte porque todas as manifestações sociais, sendo equivalentes, são regidas pelas mesmas regras. Em outras palavras, a administração é percebida e praticada segundo um conjunto de normas gerais desprovidas de conteúdo particular e que, por seu formalismo, são aplicáveis a todas as manifestações sociais. Uma sociedade de mercado produz e troca equivalente e suas instituições são, por isso mesmo, equivalentes também. É isso que se costuma batizar de “tecnocracia”, isto é, aquela prática que julga ser possível dirigir a universidade segundo as mesmas normas e os mesmos critérios com que se administra uma montadora de automóveis ou uma rede de supermercados.

O instrumento mais poderoso de que a universidade pode lançar mão é a disciplina que se estabelece no seu interior através das relações de poder. Em termos gerais, pode-se dizer que a prática do ensino na universidade do terceiro milênio permanece ainda, uma prática coercitiva e punitiva, mesmo que no seu interior se verifique o surgimento de esforços oriundos da luta de alguns professores e/ou gestores no sentido de torná-la cada vez mais democrática e justa. A verdade é que no interior da universidade as relações concernentes à organização dos currículos, as relações estabelecidas na avaliação do ensino, da pesquisa e da extensão, da avaliação institucional interna e externa, as relações de geração e distribuição de cargos e salários na instituição e a política das diferentes correntes e/ou linhas de pensamento geram o exercício da força de um ou de outro sobre alguém que, aceitando ou não, temporariamente ou não, terá que viver uma situação de dominação.

Na instituição universitária, em termos simbólicos, o poder é representado pelas cercas, pelos muros, pelas regras, pelas normas e pelos discursos, ações e diversos elementos que formam uma rede de forças com capacidade para disciplinar. Essa força mutante que só

existe na ação, no exercício cotidiano das relações entre os indivíduos, dinamiza o poder seja ele repressivo ou simbólico.

Essa conjugação de forças que se exerce instantaneamente nas relações sociais de poder no seio da universidade, e que se constrói de forma constante e variada conforme o local e o tempo faz dela uma arena, um espaço de conflitos e de lutas pela democracia, pela alteridade, os princípios dos direitos que a lei garante, mas que não são dados a todos. O que se pode pensar sobre isso é que, de um lado, essa realidade dialética fortalece a Instituição de Ensino Superior como um lugar dos conflitos e das contradições e, de outro lado, faz dela um espaço democrático de luta dos indivíduos na construção da emancipação dos sujeitos que nela atuam.

Neste exercício de conflitos e lutas constantes em sua realidade é que as forças do poder existentes no seu interior, são construídas. Isto porque esse poder, ao mesmo tempo contraditório porque reprime, aliena e aprisiona os agentes empenhados na construção de uma universidade mais liberta do poder político e econômico, também forja lutadores nas relações de forças do poder e entende que pode encontrar neles mesmos e nesse espaço conflituoso, o campo propício ao surgimento de estratégias, técnicas e formas de dominação. Foucault (2001, p. 254) é bem claro sobre isto quando escreve: “Nessa humanidade central e centralizada, efeito e instrumento de complexas relações de poder, corpos e forças submetidos por múltiplos dispositivos de ‘encarceramento’, [...] são eles mesmos, elementos dessa estratégia [...]” para a batalha da liberdade.

Travar essa batalha, porém, exige penetrar no cotidiano da universidade e conhecer os enigmas e revelações dessas relações de poder, tal como revela Foucault (2001, p.12): [...] “os corpos e forças submetidos [...] ao encarceramento” descobrem e conhecem os “múltiplos dispositivos” da sujeição física dos corpos, as normas e as leis estabelecidas, os mecanismos de persuasão dos discursos e as formas de legitimação do saber e do poder.

Isto quer dizer que é nas brechas do cotidiano que o poder invisível se faz visível pelo jeito de agir e pela prática do discurso na universidade. Conhecer esse espaço exige, em primeiro lugar, conhecer como se dão as relações de saber e de poder que aí se estabelecem.

Com essa intenção é que se pergunta: em que lugar se encontra a universidade do século XXI? Qual a função e o papel legítimos da universidade, no contexto da sociedade globalizada dos nossos dias?

Premissas básicas para o desvendamento da cultura do poder, ou do poder simbólico que impregnam a universidade contemporânea, essas questões são fundamentais para a análise de sua atuação no campo da produção cultural e na consideração do seu papel social.

Neste ponto, a avaliação institucional torna-se um processo que permite a reflexão sobre a realidade acadêmica e social da universidade e exige dos atores envolvidos: gestores, educadores e alunos - um compromisso lúcido não só com o conhecimento, mas com o esclarecimento e a construção dessa mesma realidade. Na verdade, porém, o que se observa é a avaliação do “vigiar e punir”, um processo que seleciona, impõe normas, direciona, normatiza e normaliza as instituições.

A universidade do conhecimento atuando mais nos dias atuais no âmbito da educação prática e da ciência busca realizar-se mais no campo da prática pela prática. Desde então, esse conhecimento não carregado de sentido e significado para a vida gera um praticismo seco, mecânico e desconectado das necessidades da vida plena. Sabe-se que, ao contrário disso, uma “Vida em abundância para todos”, é justiça social, é igualdade de direitos.

Nesse sentido bíblico e filosófico, Kant (1996a, p. 91) diz:

Pertencem à educação prática: 1) a habilidade; 2) a prudência; 3) a moralidade. No que toca à *habilidade*, requer-se que seja sólida e não passageira. Não se deve mostrar ares de quem conhece algo que não se possa traduzir em ações. A habilidade deve antes de mais nada, ser bem fundada e tornar-se pouco a pouco um hábito de pensar. É o elemento essencial do caráter de um homem. No que toca à *prudência*, consiste na arte de aplicar aos homens a nossa habilidade, ou seja, de nos servir dos demais para os nossos objetivos. Para isso são necessárias muitas condições. Esta vem propriamente em último lugar no homem, mas, pelo seu valor fica em segundo. (...) A *moralidade* diz respeito ao caráter. *Sustine, abstine*: essa é a maneira de se preparar para uma sábia moderação.

Tal “moderação”, ou seja, esse equilíbrio capaz de sustentar uma prática reflexiva modificadora das realidades de controle e de submissão, a fim de garantir a todos o exercício de habilidades que possam traduzir o conhecimento em ações em favor dos marginalizados, não é, ainda, uma experiência do processo de avaliação institucional das universidades no Brasil.

Na esteira desse pensamento de Kant (1996a) estão presentes a moderação e o equilíbrio necessário à prática da vida cotidiana. Habilidade bem fundada “no hábito de pensar” na reflexão da ação, pois é no movimento da ação-reflexão que está a oportunidade de conhecer a realidade que vivenciamos. Na prudência e na moralidade está a essência da vida social, porém, nem sempre cultivadas pelos sujeitos instituídos nas organizações sociais da contemporaneidade, exatamente porque não cultivam o hábito da reflexão.

O homem contemporâneo não pode mais reservar um espaço para a reflexão sobre as condições e possibilidades do saber. Esse homem mesmo foi modificado na produção do conhecimento contemporâneo e isso sugere que a reflexão já não é mais possível. Ou seja,

falta ao homem da contemporaneidade a cultura da avaliação reflexiva e da auto-avaliação, pois ao ativista pode faltar a prudência e a moralidade. Nessa dimensão do sujeito agente, a sociedade contemporânea está carente do homem reflexivo, e a educação já não cumpre mais seu papel de propulsora da atividade mental e moral do homem conforme diz Kant (1996a).

A universidade quando entendida como espaço de ensino, de formação do pensamento superior e local de integração cultural pode ser entendida também como o “campo” social do saber formalizado. Para explicar a idéia de campo e do saber formalizado nele, Nogueira e Nogueira (2004, p.36) esclarecem que: “O conceito de *campo* utilizado por Bourdieu, foi, precisamente, para referir a certos espaços de posições sociais nos quais determinado tipo de bem é produzido, consumido e classificado”.

No caso da universidade, o “bem” produzido, *o saber*, na prática, é classificado em áreas e, mais ainda, consumido como mercadoria na sociedade mercadológica. Como “espaço de posição social”, a universidade da atualidade se faz insuficiente quando deixa para segundo plano os compromissos com a cidadania, com a alteridade e com a ética.

Sobre isso Coêlho (1998, p.9) pondera: “[...] o avanço das ciências e da tecnologia e suas implicações no plano da produção e circulação dos bens só têm sentido à medida que contribuem, não apenas para a satisfação das necessidades humanas imediatas, mas para a criação de direitos e compromissos éticos”.

Desqualificada no campo social, a universidade perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e de democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais. Para Nogueira e Nogueira (2004, p.15), trata-se, portanto, de uma inversão total de perspectiva.

A Universidade é o “*campo*” onde se forma o “*habitus*” que, segundo Bourdieu (1965, p. 23), “seria formado por um sistema de disposições gerais que precisariam ser adaptadas pelo sujeito a cada conjuntura específica de ação”. Nogueira e Nogueira (2004, p.28-29) quando analisam Bourdieu e sua contribuição para a educação, afirmam que “Bourdieu teve o mérito de formular, a partir dos anos 1960, uma resposta original, abrangente e bem fundamentada, teórica e empiricamente, para o problema das desigualdades escolares”. E acrescenta ainda que “essa resposta tornou-se um marco na história, não só da Sociologia da Educação, mas do pensamento e da prática educacional em todo o mundo” (idem). Assim, o entendimento do significado do termo “*habitus*”, utilizado por Bourdieu, é essencial para compreender as relações de saber e de poder no campo universitário.

O conceito de “*habitus*” na concepção bourdieusiana, traz no seu bojo, a idéia de mediação entre as dimensões objetivas e subjetivas do mundo social ou entre a estrutura e a prática. Isto significa que o conhecimento prático, ao longo dos anos, poderá selecionar as melhores experiências sociais dos homens e incorporá-las como *habitus*. A esse princípio de produção, incorporado nos próprios sujeitos, Bourdieu denomina de *habitus*. No seu livro *A economia das trocas simbólicas*, Bourdieu (2005, p.349) afirma que: “Este *habitus* poderia ser definido como o sistema dos esquemas interiorizados que permitem engendrar todos os pensamentos, percepções e as ações características de uma cultura, e somente esses”.

Nogueira e Nogueira (2004, p.27) explicam o pensamento do autor e concluem:

O argumento de Bourdieu é o de que a estruturação das práticas sociais não é um processo que se faça mecanicamente, de fora para dentro, de acordo com as condições objetivas presentes em determinado espaço ou situação social. Não seria, por outro lado, um processo conduzido de forma autônoma, consciente e deliberada pelos sujeitos individuais. As práticas sociais seriam estruturadas, isto é, apresentariam propriedades típicas da posição social de quem as produz, porque a própria subjetividade dos indivíduos, sua forma de perceber e apreciar o mundo, suas preferências, seus gostos, suas aspirações, estariam previamente estruturadas em relação ao momento da ação.

Essa idéia permite entender a universidade como o campo de construção de um *habitus* universitário, instituído através da prática do conhecimento técnico, do questionamento, da avaliação do sistema e da conjuntura em que se desenvolve a ação de cada sujeito. Esse *habitus* construído pela universidade seria, então, o da reprodução das estruturas vigentes porque, uma vez “estruturado previamente”, traria com ele os mecanismos das estruturas controladoras e dominantes.

Isto porque, controlada e regulada pelo Estado e pela sociedade e, ao mesmo tempo reprodutora de seus mecanismos simbólicos, a universidade estaria colaborando com a formação do sujeito da cultura disciplinar. O sujeito dessas relações de poder é o mesmo das relações sociais da família, da escola, do Estado, da igreja, do trabalho, e, também, agora de forma mais elaborada, o da universidade da modernidade. Fundamentada por uma racionalidade positivista e pragmática, a universidade conduziu esse mesmo sujeito para a rotinização e burocratização do trabalho intelectual.

Essa é uma conseqüência dessa cultura do disciplinamento que, no capitalismo selvagem competitivo, seletivo, massificador e, ideologicamente, dominador, faz restar pouco da auto-reflexibilidade que costumava diferenciar o trabalho manual do intelectual. A competitividade e a concorrência entre os homens orientam o sujeito bem sucedido. Cabe, então, aqui, saber como funcionam essas relações de saber e de poder para o sucesso.

Veiga Neto (2004, p. 131) ao analisar o pensamento de Foucault diz que ele “é aquele que melhor nos mostrou como as práticas e os saberes vêm funcionando, nos últimos quatro séculos, para fabricar a Modernidade e o assim chamado *sujeito moderno*”.

Filósofo edificante de um espaço aberto para a busca do novo que há no sujeito e, em conseqüência, no cotidiano das pessoas e instituições, Foucault (2001) contribuiu enormemente para a análise das relações de poder na universidade. Sua filosofia aberta, inacabada e, principalmente, despreocupada com os conceitos prontos, estáveis e seguros, caracteriza-se bem como a filosofia da investigação, do questionamento do real.

Enquanto pesquisador e observador, Foucault embrenhou-se nas prisões para conhecer essa realidade e o sujeito dela, e, constatou que “o pensamento crítico implica uma verificação constante”. Em *Vigiar e Punir* (2001), por exemplo, Foucault mostrou como surgiram as práticas de disciplinamento e de vigilância como uma ação que institucionaliza e domestica o homem.

E para indicar a amplitude dessa vigilância em Foucault, Veiga-Neto (2004, p.79) retoma a noção de panóptico do filósofo e explica:

Basicamente, a lógica do panóptico se baseia em três elementos arquitetônicos: *um fechado*, de preferência circular, todo *dividido em celas* e com uma *torre central*. Da torre pode-se enxergar todas as celas que a cercam; mas a recíproca não é verdadeira, visto que de cada cela não se deve enxergar quem está na torre e nem mesmo as outras celas. Trata-se de um dispositivo que ‘instaura então uma dissimetria brutal da visibilidade’, uma vez que “os dois princípios fundamentais da construção panóptica são a posição central da vigilância e sua invisibilidade. Cada um se justifica independentemente do outro. Por isso, pouco importa se a vigilância que emana da torre seja mesmo constante, esteja sempre ali; o que importa é que aquele que é vigiado saiba que está sempre à mercê do olhar do vigilante, ainda que não saiba exatamente quando está sendo vigiado. Nas palavras de Foucault: ‘Daí o efeito mais importante do panóptico: induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder. Fazer com que a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo que seja descontínua em sua ação’.

Com esse dispositivo de disciplinamento, a prisão se institucionalizou e fez do detento um homem dado ao poder. Se comparada à cadeia, a escola poderia ter, também, disciplinado o sujeito por normalizar o ensino?

Se aplicada essa visão ao campo da educação, poder-se-ia afirmar estar ela sujeita ao Estado panóptico, um olho controlador e regulador das práticas educacionais? Se considerada pertinente essa comparação, pode-se dizer que o papel do Estado se caracteriza por ações reguladoras como os de vigiar e o punir as instituições que, na atualidade, são consideradas

improdutivas. No caso da instituição escolar vista como reprodutora deste modelo de ação, conforme Bourdieu (2005), pode-se, então, dizer que o poder disciplinar a envolve.

Em *Vigiar e Punir* Foucault (2001, p.121-122), em inúmeras passagens, especialmente quando fala da “arte das distribuições”, mostra a identidade entre a prisão, o manicômio, a fábrica, o quartel e a escola e caracteriza todas elas como instituições de seqüestro, isso é, “instituições capazes de capturar nossos corpos por tempos variáveis e submetê-los a variadas tecnologias do poder”. Na tentativa de aproximação da escola com a disciplinarização, Foucault (2001) utiliza-se da instituição escolar muito em voga na época. Afinal, os colégios constituíam células das universidades européias. Aqui, Foucault (2001, p.122) os apresenta como entidades similares aos conventos: “Colégios: o modelo do convento se impõe pouco a pouco; o internato como o regime de educação senão o mais freqüente, pelo menos o mais perfeito; [...] depois da partida dos jesuítas, fez-se um colégio-modelo”.

Assim, prisões e escolas passaram a ter sistemas parecidos de disciplinamento do sujeito, o que fez da escola uma instituição muito mais “reprodutora” do sistema vigente do que propulsora da educação crítica, criativa e ética.

Verificada a convergência entre as concepções de Bourdieu e as de Foucault acerca da escola como reprodutora do sistema disciplinador da sociedade e do Estado, é possível analisar as relações de poder na universidade sob dois aspectos: o do sujeito e o da instituição.

2.2. A reprodução e as relações de poder na concepção de Bourdieu: do *habitus* e do *campo* social

Sociólogo crítico-reprodutivista do século XX, reconhecido mundialmente pela sua atuação na área das Ciências Sociais, Bourdieu contribuiu muito para a visão crítica de educação. A partir da década de 1990, assumiu um papel combativo nos movimentos sociais antiglobalização e de apoio aos desempregados e trabalhadores do campo, aos imigrantes ilegais na França e aos intelectuais perseguidos em toda parte do mundo. Esta foi outra contribuição de Bourdieu para a construção social. Concomitantemente a este período, no Brasil, a educação passava por transformações como a introdução de novas problemáticas e de novos autores e o enfraquecimento das concepções “crítico-reprodutivistas”.

Estas transformações, no dizer de Nogueira & Nogueira (2004, p.20), trazem um movimento de pluralização e diversificação das fontes bibliográficas usadas pelos pesquisadores no Brasil, o que possibilita maior utilização dos artigos publicados por Bourdieu. Sua obra, a partir de então, é analisada em diferentes abordagens e perspectivas,

possibilitando aos pesquisadores brasileiros, detalhar melhor certos aspectos do seu pensamento, dentre elas, a idéia bourdieusiana de sujeito.

No bojo dessa análise, Bourdieu (2005) contribui para o entendimento de como o sujeito age, a partir de suas necessidades imediatas na comunidade universitária, pois, para ele, o sujeito se constitui subjetivamente em meio a complexos processos de interação social e de identificação com os outros. Em outras palavras, para Bourdieu (2005), o sujeito é um agente social e suas ações são adequadas as suas condições objetivas de existência, embora marcado, às vezes, por um descompasso entre essas condições objetivas de existência e o *habitus* incorporado. Isso significa que o sujeito age na sociedade conforme as necessidades que lhe impostas por grupos dominantes, mesmo que isso venha de encontro as suas vontades.

Com o intuito de esclarecer essa idéia de Bourdieu, Nogueira & Nogueira (2004, p.56) explicam a prática social dos sujeitos agentes:

Os indivíduos estariam constantemente em disputa, buscando manter ou elevar sua posição nas hierarquias sociais. Nessa luta, eles utilizariam uma série de estratégias ditadas pelo conhecimento prático que eles possuem do sentido do jogo. Esse conhecimento adquirido ao longo de sua socialização passada e incorporado na forma do *habitus*, nem sempre seria capaz de guiá-los, no entanto, da melhor forma, na conjuntura presente.

O fato é que, na conjuntura presente vivenciada pelo indivíduo, o jogo se faz de forma sutil, pelas produções simbólicas, conforme Bourdieu (1930, p. 10) explica: “as produções simbólicas participam da reprodução das estruturas de dominação social, porém, fazem-no de uma forma indireta, à primeira vista, irreconhecível”. A compreensão, então, do modo como a reprodução se dá no interior da universidade, exige a observação de como o conjunto, ou mesmo, o corpo de especialistas do *campo universitário se apropria da produção por ele construída*. Ao definir o *campo* como sendo um “espaço de posição social nos quais determinado tipo de bem é produzido, consumido e classificado”, Bourdieu (2005, p.188) faz referência à força do poder organizado pela qual um sujeito se sobrepõe a outros, de diferentes formas. Neste campo hierarquizado, então, as relações recíprocas se estabelecem com base na força das posições que cada um ali ocupa.

Na universidade, essa força hierarquizada adquire naturalidade pela estratégia de aceitação da “estrutura hierarquizada presente no campo”, isto é, os sujeitos aceitam “a indignidade ou a inferioridade” de suas produções e/ou posições.

Nogueira & Nogueira (2004, p.37), dizem que “essa estratégia pode vir acompanhada ou não de um esforço de aproximação ou mesmo de conversão aos padrões de excelência

dominantes”, o que pode ser observado na Instituição de Ensino Superior, nas relações professor/aluno. Assim, no esforço em busca da aprendizagem, o aluno busca no professor o saber que ele ainda não possui. Vê e aceita a figura do professor como um ser superior e o professor, por sua vez, assume essa posição como natural, porque entende que é de fato possuidor do saber. O saber e o poder, então, são postos em condições de naturalidade como se um resultasse do outro. Desse modo, quem detém o saber, detém o poder, esta é a conclusão.

Na escola, o espelhamento mais significativo dessa relação do saber e poder ocorre no sistema de avaliação do ensino. Em primeiro lugar, o professor pode medir e atribuir uma nota ao conhecimento do aluno. A nota ou média tem poder de classificar, selecionar e controlar o sujeito-aluno. Em segundo lugar, a pressão pela aceitação da primeira condição é tão grande, que as relações pedagógicas entre professor e aluno no processo ensino-aprendizagem, tiveram que ser institucionalizadas. O saber, por sua vez, foi institucionalizado e distribuído por áreas de conhecimento, currículos e disciplinas. Esses dois modos de hierarquização, portanto, resultaram no sistema simbólico de poder escolar, talvez o mais poderoso da atualidade, uma vez que em nome do saber hierarquiza os indivíduos e grupos sociais. Está posta a premissa básica para se falar do sujeito condicionado a ser dócil e conformado, logo dominado, por intermediação da escola.

Nogueira & Nogueira (2004, p. 46), ao analisarem o que Bourdieu fala sobre a atuação do indivíduo como agente no campo social, diz que:

[...] os indivíduos normalmente não percebem que a cultura dominante é a cultura das classes dominantes, e mais do que isso, que ela ocupa posição de destaque justamente por representar os grupos dominantes. Eles acreditam que esse padrão cultural ocupa uma posição elevada nas hierarquias culturais por ser intrinsecamente superior aos demais. Em outras palavras, os indivíduos perceberiam como hierarquias apenas simbólicas o que seriam, principalmente, hierarquias sociais entre grupos e classes.

Essa crença do sujeito institucionalizado leva o aluno a aceitar sua inferioridade e a reconhecer a superioridade dos dominantes, tal como descrevem Nogueira & Nogueira (2004, p.47): “Esses indivíduos aceitariam sua posição social baseados na percepção de que são incultos, mal informados ou mesmo pouco inteligentes”. Ao aceitar o padrão cultural dado pela universidade como legítimo, o estudante tira de si próprio a oportunidade do questionamento, da busca e da construção do próprio processo de investigação, da pesquisa e de sondagem das verdades dadas como absolutas. Transforma-se num receptor passivo do conhecimento pronto e acabado. Essa é a realidade do ensino hoje, na maioria das instituições.

A imposição dos currículos de cima para baixo, o sistema de avaliação do ensino superior e as imposições metodológicas costumeiras fazem dos sujeitos aprendizes homens e mulheres conformados e alienados.

Ao analisar as hierarquias sociais e a reprodução delas, Bourdieu (2005, p. 311) converte o sistema social para o sistema escolar:

Ao apresentar as hierarquias sociais e a reprodução destas hierarquias como se estivessem baseadas na hierarquia de “dons”, méritos ou competências que suas sanções estabelecem e consagram, ou melhor, ao converter hierarquias sociais em hierarquias escolares, o sistema escolar cumpre uma função de legitimação cada vez mais necessária à perpetuação da “ordem social” uma vez que a evolução das relações de força entre as classes tende a excluir de modo mais completo a imposição de uma hierarquia fundada na afirmação bruta e brutal das relações de força.

Na continuidade desse pensamento, Bourdieu (idem) assegura que, como a expansão da parcela dos detentores dos títulos escolares mais privilegiados entre os membros das classes dirigentes pode significar apenas que a necessidade de invocar a caução escolar para legitimar a transmissão do poder e dos privilégios se impõe de forma cada vez mais sólida, os novos mecanismos culturais e escolares de transmissão viriam apenas a reforçar ou a substituir os mecanismos tradicionais, como por exemplo a transmissão hereditária de um capital econômico, de um nome de família ou de um legado de relações sociais. Assim, essa verdade se aplica à distribuição dos blocos de saberes dispostos nos currículos dos cursos superiores.

Se aplicados à universidade, esses blocos de saberes são postos de cima para baixo como dogmas, verdades absolutizadas e que, organizados e/ou divididos em disciplinas, são ensinadas de forma fragmentada, acrítica e hierarquizada.

Um outro dado decorrente dessa hierarquia das disciplinas diz respeito à diferenciação e/ou categorização social, que lhes são atribuídas e que ainda viceja no discurso universitário. A respeito disso, Bourdieu (2005, p. 238) escreve:

A exemplo das distinções entre os sexos e as faixas etárias, são também diferenças sociais que recobrem as diferenças entre as disciplinas ordenadas segundo uma hierarquia comumente reconhecida: desde as disciplinas mais canônicas, as letras clássicas, a matemática ou a física, socialmente designadas como as mais importantes e mais nobres (dentre outros indícios, em virtude do peso nos exames, pelo estatuto de “professor principal” conferido aos docentes dessas áreas e, finalmente, pelo consenso dos docentes e dos alunos), até as disciplinas secundárias como a história e a geografia, as línguas vivas (que constituem um caso à parte), as ciências naturais, e as disciplinas marginais, como o desenho, a música e a educação física.

No segundo caso, os saberes desqualificados cientificamente e tidos como não competentes ou insuficientemente elaborados, são deixados de lado, isto é, são desconsiderados pela universidade, porque não trazem o selo de qualidade da ciência. A crença cega na ciência refuta todas as possibilidades de construção de novos conhecimentos a partir das reflexões e das avaliações do cotidiano. Em nome desse *habitus* científico, constituído mais especificamente pelos sujeitos da modernidade, pessoas humildes foram desqualificadas como estudantes universitários e perderam a chance de construir seus conhecimentos através da pesquisa.

O *habitus* desse *campo* hierarquizado, no caso, a educação, se refere ao diploma que, segundo Bourdieu (2005, p. 221):

[...] não pode fazer com que as crianças oriundas das famílias mais desprovidas econômicas e culturalmente tenham acesso aos diferentes níveis do sistema escolar e, em particular, os mais elevados, sem modificar profundamente o valor econômico e simbólico dos diplomas [...]. Os alunos ou estudantes provenientes das famílias mais desprovidas culturalmente têm todas as chances de obter, ao fim de uma longa escolaridade, muitas vezes paga com pesados sacrifícios, um diploma desvalorizado.

Essa reprodução social sistêmica legítima e torna perenes os privilégios sociais, fortalece as desigualdades entre classes e, acima de tudo, exerce sobre o sujeito um poder muito grande de disciplinamento, de difícil desenraizamento⁷.

As relações entre o sistema de ensino e a estrutura social, assim, servem de alerta para reconhecimento de uma verdade que, Nogueira & Nogueira (2004, p.121) revelam ser “até então camuflada em nome da ideologia do dom e com a noção moralmente carregada de mérito pessoal”. O fato é que, sutilmente, a ideologia do dom transforma-se em poder simbólico, isto é, um poder invisível que só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não reconhecem sua sujeição a ele ou mesmo que se transformaram em seus agentes reprodutivos.

No *campo* universitário, o “arbitrário cultural” imposto caracteriza-se, conforme Bourdieu (2005, p.310-311) em “violência simbólica”, desde que a cultura de um grupo entendida como verdade absoluta é transmitida aos estudantes através de mecanismos

⁷ Tratam-se dos conceitos de Bourdieu (2005) de: *arbitrário cultural* – conhecimento ou cultura tida como verdade única, absoluta e acabada. Os bens culturais tidos como superiores ou legítimos ocupam essa posição apenas por terem sido impostos historicamente pelo grupo dominante como cultura naturalmente válida; e de *violência simbólica* – a imposição da cultura (arbitrário cultural) de um grupo como verdadeira ou a única forma cultural existente.

disciplinadores. Desse estado de coisas nasce a inconsciência do sujeito, a pré-disposição para a obediência, para a aceitação e para a acomodação.

Sociólogo da modernidade, Bourdieu, ao buscar o significado dessa verdade, afirma o seguinte: “Se há uma verdade é que a verdade está em jogo nas lutas; (...)”, pois se é nas lutas pelo poder que as inverdades viram verdades, então, o que o autor considera é que, as ideologias (inverdades) e a verdade se revelam nos processos de luta, só neles a diferença entre ambas se esclarece, sendo assim, a verdade está em jogo nas relações cotidianas. Por outro lado, se o sujeito não pode perceber esse jogo, torna-se vítima de si próprio no *campo* de batalha das posições sociais.

A conclusão lógica desse raciocínio é que a luta da universidade, é necessariamente, a luta pela verdade que está em jogo e pela propulsão de movimentos de construção do sujeito reflexivo, participativo, questionador e comprometido com a construção da capacidade de crítica do seu tempo e do seu espaço.

Enfim, se o campo universitário é a arena de luta desse sujeito “assujeitado” que, dialeticamente, se vê transformado no propulsor de sua emancipação e das relações de poder, importa saber qual a gênese social desse homem. É o que se pretende discutir com Foucault no item que se segue.

2.3. O sujeito e as relações de poder na concepção de Foucault: a gênese social

Filósofo francês contemporâneo, Foucault (1926-1984) se destacou no cenário mundial não só pela obra, mas também pelo ato de insurgir-se pública e enfaticamente, contra as posições de apoio do governo francês à repressão que a União Soviética fazia ao movimento Solidariedade, na Polônia nos anos 70. Segundo Veiga Neto (2004, p.17-18), sua filosofia pode auxiliar na compreensão da “[...] escola como uma eficiente dobradiça capaz de articular os poderes que aí circulam com os saberes que a enformam e aí se ensinam, sejam eles pedagógicos ou não”. Por isso, acrescenta Veiga Neto (idem), é no estudo da obra do filósofo francês que se pode buscar algumas maneiras produtivas de pensar o presente, bem como novas e poderosas ferramentas para tentar mudar o que se considera ser necessário mudar.

Foi ele quem melhor demonstrou como as práticas sociais do poder institucionalizado e os saberes produzidos por essas relações de poder vêm funcionando nos últimos quatro séculos para fabricar a Modernidade e o assim chamado *sujeito moderno*.

Assim, para este filósofo, o “sujeito” ocupa um papel importante nas relações de poder, uma vez que é sujeito e objeto de conhecimento. Quando considera o indivíduo como resultado de uma produção de sentido, de uma prática discursiva e de intervenções de poder, Foucault (2001) discute-o, enquanto sujeito e objeto do conhecimento, por meio de três procedimentos em domínios diferentes: a arqueologia, a genealogia e a ética. Porém, o tema principal de seus estudos e escritos foi as relações de saber e de poder nas prisões e nas clínicas de recuperação.

A filosofia de Foucault (apud VEIGA-NETO 2004, p.132) teve pois, como objetivo principal “[...] criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornam-se sujeitos”. A partir desses estudos, o filósofo francês despede-se da noção moderna e iluminista de sujeito e busca demonstrar de quais maneiras esse sujeito se institui.

Antes, é preciso buscar o significado semântico do termo para entender, na sua gênese, o sentido da palavra sujeito que significa: - “Súdito. Escravizado, cativo. Obrigado, constrangido, adstrito. Que se sujeita à vontade dos outros. Obediente, dócil. Dependente, submetido. Exposto, passível” (FERREIRA, 1998, p.616). São esses, basicamente, os significados trazidos pelo dicionário no que se refere ao sujeito. Em todos eles, expressa-se o sentido atribuído filosoficamente por Foucault (apud VEIGA-NETO, 2004, p.136) para quem: “o sujeito [assujeitado] é aquele preso a alguém ou aquele preso a si mesmo por uma consciência ou autoconhecimento”. O que se pode concluir é que o termo traz em si o significado de dependência, seja ela, na forma social ou na individual.

Tal como Foucault (apud VEIGA-NETO, 2004, p.136) denominou, são “três os modos que transformaram os seres humanos em sujeitos: a objetivação no campo dos saberes – o sujeito como objeto do discurso produzindo-o ou aceitando-o -, a objetivação nas práticas – ou o sujeito produz o discurso do poder que divide e classifica ou se assujeita a ele - e a subjetivação do indivíduo que trabalha e pensa em si mesmo”. Veiga-Neto (2004, p.136), explica que “[...] nos tornamos sujeitos pelos modos de investigação, pelas práticas divisórias e pelos modos de transformação que os outros aplicam e que nós aplicamos sobre nós mesmos”.

Esses três sentidos atribuídos ao sujeito por Foucault revelam no sujeito mesmo, o ser contraditório e inusitado enquanto entidade ontológica o que possibilita descobrir a gênese social no ser humano. Essa concepção de sujeito demonstra que, antes de conhecer naturalmente o ser que “está aí”, é preciso saber como se forma este sujeito que “está aí”. Dessa colocação de Foucault (2004) derivam duas questões a serem discutidas na análise do sujeito.

A primeira se refere ao significado da dependência do sujeito no sentido social, isto é, aquele que está preso a alguém pela articulação entre o poder e o saber, sobre o que, Veiga Neto (2004, p.139) esclarece com exemplo da escola:

[...] a escola foi a instituição moderna mais poderosa, ampla, disseminada e minuciosa a proceder uma íntima articulação entre o poder e o saber, de modo a fazer dos saberes a correia transmissora e legitimadora dos poderes que estão ativos nas sociedades modernas e que instituíram e continuam instituindo o sujeito.

Nesse caso, o sujeito instituído pela escola é um sujeito assujeitado com legitimidade, por um saber que é posto como verdadeiro e próprio de uma sociedade melhor. Ou seja, o saber tido como o do pensamento superior capaz de conduzir o indivíduo a uma situação de vida melhor.

A segunda questão, advinda da primeira, diz respeito à idéia de que o sujeito possuidor de uma “consciência” ou “autoconhecimento” pode ficar preso a si mesmo. Assim, a dependência estaria ligada a uma consciência que é objeto de um conhecimento dado como verdadeiro e absoluto do qual o sujeito se faz assujeitado, porque nele constrói sua subjetivação, ou seja, a formação da individualidade assujeitada.

Tanto na primeira, quanto na segunda questão, que se propõe pedagógica, deve-se buscar na reflexão, no questionamento avaliativo, o conhecimento do ser humano na sua formação individual e social. Para Foucault (2004), o ser humano é, concomitantemente, sujeito e objeto do conhecimento, portanto, resultado de uma produção de sentido da prática discursiva e das intervenções de poder. Ser “assujeitado” que é, se vê cercado e envolvido pelos mais diferentes mecanismos do poder constituído, tal como Veiga-Neto (2004, p. 138) descreve:

[...] as muitas práticas discursivas e não discursivas, os variados saberes, que, uma vez descritos e problematizados, poderão revelar quem é esse sujeito, como ele chegou a ser o que dizemos que ele é e como se engendrou historicamente tudo isso que dizemos dele. [...], é preciso deslocar as análises para o plano das relações de poder e de saber em cada momento histórico e em cada espaço social específico.

Logo, propiciar ao sujeito a possibilidade de se analisar na sua gênese social, isto é, nas suas relações de poder e de saber em cada tempo e em cada campo social, significa dar-lhe a oportunidade de conhecer-se nos domínios da sua cultura, da sua procedência e da ética social, como recurso para construir-se indivíduo crítico, questionador, observador e avaliador.

Talvez com essa função, de formação da consciência crítica, a universidade contemporânea precise criar procedimentos constitutivos da prática discursiva e, portanto,

reflexiva que propiciem o saber teórico-prático necessário às possibilidades de lutas exigidas pela contemporaneidade.

Por isso, entende-se que o sujeito contemporâneo deve ser o sujeito da flexibilidade, já que busca entender sua fragilidade diante das forças de poder que o controlam. Além disso, apresenta-se como o sujeito do conhecimento que se autodestrói quando constituído por uma consciência de suposta auto-suficiência, porque diante das forças vorazes do poder capitalista, transforma-se em sujeito da indeterminação, ou no sujeito dos arranjos móveis dos sistemas.

No ambiente da universidade, esse poder disciplinador ajuda, assim, a entender o que Foucault (2001, p.188) diz sobre as relações dos sujeitos disciplinados e disciplinadores, “[...] sem necessitar de violências físicas e coações materiais [...]”, ou seja, de forma muito sutil e dissimulada, as instituições do Estado mantêm a ordem, e nela, o poder atua na formação do saber, no controle do espaço e do tempo, dos corpos e dos discursos. Assim, a organização institucional do conhecimento age em todos os processos e em todas as instâncias para nomear e hierarquizar os autores com direitos de elaborar discursos e deles usufruir.

Neste ponto, concorda Bourdieu (1989) quando trabalha a reprodução das forças de poder na instituição de ensino, com base na idéia de que o sujeito fragilizado, dócil e controlado não tem condições suficientes para a recusa dos dogmatismos, das verdades absolutas, superar o pensamento e as estruturas disciplinares e, assim, questionar suas bases.

A universidade enquanto *locus* do pensamento superior deverá encaminhar iniciativas no sentido de construir o caminho mais justo para as lutas e para abrir suas próprias possibilidades de sustentação no mundo contemporâneo.

Concluindo, o que se pode afirmar é que tanto o pensamento de Bourdieu (2005) como o de Foucault (2001) sobre o sujeito construído pela modernidade ajudam na análise da realidade contemporânea, bem como a das ações e das reações do homem atual, apontando suas contradições. No Brasil, essa possibilidade está aberta para as universidades como espaço de luta, de conflito e de troca de experiências que possibilitem a emergência de novas forças para o contraponto entre dominados e dominadores.

Para o estudo da avaliação institucional a contribuição filosófica de Foucault pode abrir possibilidades de questionamentos sobre essa neurose avaliativa que tomou corpo como poder institucional (de Estado) e desacomodar as verdades absolutas até então, postas por ele, como únicas. Seria esse o caminho para se refletir mais sobre os objetivos da avaliação como processo de medida ou seria a emergência de outras formas de poder? Pensamos que sim já que Foucault nos ajuda a questionar o que está aí.

2.4. Avaliação institucional com qual objetivo?: uma emergência na universidade brasileira

Foucault (2001, p. 23) ao apresentar o conceito de “emergência” como “o ponto de surgimento” ou “o princípio e a lei singular de um aparecimento”, cria condições de análise da universidade como campo de produção intelectual construtora de significação política e vê nela a “emergência” de uma consciência muito mais concreta e imediata para as lutas. Nela acredita-se ser possível construir novos significados para o ensino, para a pesquisa e, por isso mesmo, diagnosticar no processo controlador da avaliação institucional, os mecanismos de controle e de manutenção dos poderes legitimados.

Isso significa que as reflexões de Foucault poderão ajudar na compreensão de como os instrumentos de regulação e de controle se articulam para manter o poder disciplinador na universidade, especialmente, pelos processos de avaliação nela existentes.

Veiga Neto (2004, p.139-140) divulgando as idéias de Foucault, concorda com a sugestão de Deleuze (apud VEIGA-NETO) que “sugeriu que estamos vivendo uma crise social, cuja principal característica é a substituição da lógica disciplinar pela lógica do controle”. De outro modo, deixa entender que “[...] se a Modernidade criou a sociedade disciplinar, a Pós-modernidade está criando a sociedade do controle”. Assim, nesse cenário de mudanças das formas de subjetivação, fica a pergunta: como criar novas formas de resistências contra aquilo que não queremos?

O que se observa na instituição universitária é que o exercício da avaliação precisa passar por uma reflexão constante, sobre os projetos de sondagem do pensamento de cada um e de todos os envolvidos no meio acadêmico, sejam eles alunos, professores, funcionários administrativos e gestores. A universidade necessita ser o local da providência econômica, política, intelectual e social dos sujeitos nas lutas pela resistência contra o controle. Tal como diz Foucault (2001, p.9), “Do momento em que a resistência se realiza a partir da atividade específica de cada um, o limiar da escritura como marca sacralisante do intelectual desaparece e, então, podem se produzir ligações transversais de saber para saber, de um ponto de poder para outro”. Assim, os acadêmicos, os funcionários prestadores de serviços, os professores, podem, cada um na sua própria função e por meio de intercâmbios e de articulações, participar de uma ação contra a neurose avaliativa.

Este processo explica porque desaparece a figura do intelectual como o dono do saber sacralizado; o professor e a universidade aparecem, a partir daí, talvez não mais como elementos principais, mas como “permutadores” pontos de cruzamentos privilegiados. A propósito, Foucault (2001, p.9-10) afirma que “A chamada crise da universidade não deve ser

interpretada como perda de força mas, pelo contrário, como multiplicação e reforço de seus efeitos de poder no meio de um conjunto multiforme de intelectuais em que praticamente todos são afetados por ela e a ela se referem”. Nesse ponto se estabelece um canal para a avaliação educacional educativa, a auto-avaliação do sujeito de cada um dos grupos, setores e departamentos, por onde pode emergir os recursos da luta de todos contra a avaliação como processo punitivo, controlador e normatizador do poder dominante.

Por outro lado, os combates contra as constantes e essencialmente desfavoráveis condições de trabalho e de vivência habitualmente observadas nas universidades em geral, são meios de garantir a existência e a solidez de uma instituição, para além das pequenas vitórias e dos raros sucessos. Foucault (2001, p. 23), neste sentido, garante que “[...]a emergência se produz em um determinado estado das forças”. O que isto quer dizer é que, é possível articular forças opostas à universidade examinatória, das fiscalizações e das atitudes mensuráveis por um processo que se diz avaliativo, mas que na verdade, é muito mais repressivo.

Ninguém é responsável sozinho por uma emergência, ela sempre se produz nos interstícios de um corpo ou da instituição, porque sobre esse corpo se encontra o estigma dos acontecimentos do passado do mesmo modo que dele nascem os desejos, os desfalecimentos e os erros. Assim, pode-se caracterizar a emergência da universidade na contemporaneidade, como a luta contra a avaliação institucional reguladora e controladora que dita os rumos de uma educação mercadológica na qual não há lugar para os pobres.

Se não há esperanças no processo de avaliação que aí está, é urgente criar mecanismos de avaliação e de auto-avaliação do ensino, da pesquisa e da administração que, orientados pela missão das universidades, construam outra cultura de avaliação nas Instituições de Ensino Superior. Nelas, a cultura da auto-avaliação estará intimamente relacionada com o sujeito agente na docência, na administração dos recursos e na gestão das atitudes.

Por isso, é partindo desses pressupostos que se acredita ser possível a “emergência”, nos interstícios do fazer pedagógico e gestor, do sujeito investigador e pesquisador das causas do poder que o reprimem e censuram. Antes, é preciso acreditar no sujeito inacabado, mas flexível, possuidor de necessidade e desejos de mudanças, cujo campo de atuação seja na escola ou na universidade, onde se ensina, aprende e onde se produzem campos de objetos e rituais da verdade. Mas essa atuação poderá pervadir os deficientes grupos e espaços sociais em que ele se envolva e atue. Neste caso, o exercício da auto-avaliação realizar-se-ia pela reflexão individual e em grupos, nas reuniões e estudos de textos, pela produção acadêmica e análise dos trabalhos e projetos desenvolvidos pelos professores e acadêmicos.

O processo de auto-avaliação no interior da universidade poderá, então, se sustentar em um programa de ação contínua que possibilite a cada sujeito, se formar no seu jeito próprio de agir, conhecer, repensar, comparar e questionar sua ação no local de estudo e trabalho, revendo suas responsabilidades como construtor do próprio conhecimento, comprometendo-se com o crescimento pessoal e coletivo.

Entende-se que a avaliação da instituição não estará separada da avaliação do ensino e, conseqüentemente, a auto-avaliação deverá fazer parte delas, já ambas se dão num processo concomitante, onde cada parte, realizada com sucesso, poderá implicar em avanços tanto para uma, quanto para outra, garantindo, assim, o processo como um todo. Porém, não é essa prática que se constrói, hoje, nas Instituições de Ensino Superior, o que se percebe é, na verdade, a fragmentação desses níveis de avaliação.

A avaliação do ensino na universidade atual apresentou poucas mudanças. Grande parte dos professores ainda está presa ao processo avaliativo punitivo e de segregação dos desejos e dos desafios dos acadêmicos em busca do conhecimento. Os acadêmicos, por sua vez, confundem o processo de construção da aprendizagem com busca de resultados finais expressos em notas ou conceitos, que consideram representar seu grau de compreensão dos conteúdos. Esse equívoco, denominado cultura da nota, tem sido responsável por conflitos sérios entre acadêmicos e professores, gerando problemas de relacionamento na convivência universitária cotidiana. A relação de poder se fortalece também no social, porque esses licenciados, uma vez egressos, embora repudiando esta conduta por eles vivenciada, a transferem para a prática profissional.

No entanto, essa perigosa herança da avaliação punitiva não é uma aquisição, um bem que se acumula e se solidifica (graças às forças de oposição a ela) na universidade. Essa avaliação punitiva é, antes, um conjunto de falhas, de fissuras, de camadas heterogêneas que a tornam instável e, do interior, ameaçam o frágil herdeiro porque ela não o forma, ao contrário, faz dele um repetidor de tal cultura.

Foucault (2001, p.20-21) ao falar da “proveniência” do ser humano considera-a como um objeto da genealogia⁸ capaz de: “descobrir todas as marcas sutis, singulares, subindividuais que podem se entrecruzar nele e formar uma rede difícil de desembaraçar”. Todavia, é possível que os “genealogistas” da formação humana possam, através da prática observadora e diagnóstica, buscar o começo “lá onde a alma pretende se unificar, lá onde o

⁸ *Genealogia* termo explicado por Ferreira (1988, p. 321) como “procedência, origem”. Para Foucault (2001, p. 7) a genealogia é uma forma de história que dê conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objeto, etc., sem ter que se referir a um sujeito, seja ele transcendente com relação ao campo de acontecimentos, seja perseguindo sua identidade vazia ao longo da história.

EU inventa para si uma identidade [...]”, e acreditar que esse homem pode se reconstruir porque permite se dissociar do EU anterior e “fazer pulular nos lugares e recantos de sua síntese vazia”, nova forma de convivência, de atuação no trabalho e de produção do pensamento. Isto porque, para Foucault (2001, p.21), “a pesquisa da proveniência não funda, muito pelo contrário, ela agita o que se percebia imóvel, ela fragmenta o que se pensava unido; ela mostra a heterogeneidade do que se imaginava em conformidade consigo mesmo”.

É possível acreditar também, na construção de um processo de luta contra as formas de sujeição na universidade? Processo este capaz de, continuamente, formar sujeitos participativos, compromissados com a constante construção do próprio conhecimento, não para tornar-se o dono do saber acabado e fechado em seu poder mas, para socializar, distribuir, construir e reformar. Reconstruir sempre é necessário ter em conta que, como explica Foucault (2001, p. 21), “na raiz daquilo que nós conhecemos e daquilo que nós somos – não existe a verdade e o ser, mas a exterioridade do acidente. Eis porque, sem dúvida, toda origem da moral, a partir do momento em que ela não é venerável - é crítica”.

No século XXI, que papel poderá assumir a universidade na sua condição de formadora do sujeito e construtora do saber? É possível afirmar que o seu papel é o de se questionar para investir na construção de uma nova forma de poder, um poder que, como diz Foucault (2001, p.161), “produz a realidade; produz a verdade” pela força de sua postura.

Para isso, acredita-se que é preciso também construir outra história, estabelecer outros padrões de relações com a discursividade, com os mecanismos de comunicação e com a produção de novos significados para o trabalho e para a vida. Nesse sentido, hoje a vinculação mais forte que o sistema venha aplicar à universidade terá que ser o de uma sociedade como expressão vital da humanidade.

Por isso, num contexto atual, ao analisar os dilemas da Educação Superior no mundo globalizado, Dias Sobrinho (2005, p. 239) lembra que:

Os povos e os indivíduos desprovidos dos conhecimentos tecnológicos e dos meios de alcançá-los estão irremediavelmente condenados. Um sistema de educação que realmente queira a melhoria da vida de todos os cidadãos precisa ser, por princípio, democrático em seu funcionamento e público em sua função. Deve-se também levar em conta que a equidade dificilmente se efetivará na educação superior se não foi antes assegurada nos níveis educacionais anteriores.

Isto significa que a Educação Superior não pode ter como principal preocupação a política de mercado, mas sim a de uma educação democrática. Caso contrário, ela não

conseguirá sair do que ela é hoje, uma universidade operacional, um instrumento de funcionalização econômica da sociedade .

Considerada a dimensão social, a universidade requer uma razão inclusiva capaz de fundamentar a sua ação na direção de estudos e práticas mais humanizantes. Quais seriam os discursos capazes de diminuir as exclusões e reconstruir a razão humana para as buscas dos desejos, das vontades e das necessidades individuais e coletivas? Esse questionamento nos orienta rumo à reflexão e ao diálogo na busca do sentido humano do ser e do pensar, do produzir e de disseminar conhecimentos, do ensinar e formar pessoas. Ele exige, acima de tudo, conhecer o indivíduo fundante capaz de construir novas formas de relacionar e de interagir uns com os outros. Urge acreditar na força da comunicação urdidora dos sentidos humanos do *ser* e *estar* no mundo, porque em termos ontológicos, o homem é o único ser possuidor das características racionais que lhe possibilita fazer isso. Resta-nos, então, construir outras formas de poder da verdade para fugir do controle do poder disciplinador e das situações de submissão.

Para falar dessa submissão, é preciso analisar os programas de avaliação do governo e seus instrumentos para, posteriormente, compreender o processo de controle e regulação da avaliação institucional, além de sondar as possibilidades educativas que poderão se apresentar pelas forças das relações de saber e poder. É o que se propõe no terceiro capítulo dessa dissertação.

CAPÍTULO III

A REALIDADE DE SUBMISSÃO:

A AVALIAÇÃO DE CONTROLE DO ESTADO E OUTRAS POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÕES AVALIATIVAS

Discutir novas possibilidades de recondução da avaliação institucional no Brasil e sair dessa realidade de submissão supõe duas iniciativas: a primeira delas é acreditar na capacidade que a universidade como instituição tem de se regenerar das feridas abertas pelo sistema neoliberal capitalista mentor da barbárie humana como a fome, a miséria e a banalização dos valores essenciais à vida. Numa análise cuidadosa da realidade histórico-social dessas instituições no Brasil, criada pelas políticas estabelecidas para a educação superior no país, pode-se conhecer, analisar, questionar e criticar o fazer individual e coletivo que ela construiu nos tempos modernos.

A segunda iniciativa, que decorre da primeira, exige descobrir e propor alternativas coerentes com as expressões de busca e explicitação das necessidades da realidade de submissão nas universidades brasileiras e, que envolvem paradigmas e ações capazes de irrigar um projeto comprometido com a qualidade das atividades acadêmicas internas do ensino, da pesquisa e da extensão da universidade. Em resumo, aquelas iniciativas que estão consubstanciadas no conhecimento da realidade sócio-político e cultural acadêmica das universidades brasileiras: sua história, sua organização, seus programas e sistemas que orientam o seu ser e o seu fazer. Refletir sobre a promoção do conhecimento e do autoconhecimento, mediante a avaliação institucional, é o objeto deste terceiro capítulo.

Marcada pela criação das instituições de ensino superior no Brasil, a década de 30 constitui-se no marco inicial do processo positivista responsável por uma mentalidade tecnicista, cujos reflexos ainda existem no meio brasileiro. Nesse período, a política educacional de caráter utilitarista se estabeleceu através do “Estatuto das universidades brasileiras”, tomando corpo com a Lei da Reforma Universitária de 1968 e as subseqüentes e detalhadas normatizações que vigoraram até a aprovação da nova LDB 9394/96. A partir de então, o Estado veio regulando de forma minuciosa, centralizadora e burocrática a estrutura e o funcionamento das instituições de Educação Superior no país.

Santos Filho, (2000 p. 155) caracteriza com justeza esse processo ao descrevê-lo assim: “Durante período considerável de sua história, à semelhança da experiência francesa,

as universidades públicas brasileiras vinculadas ao governo federal funcionaram mais como departamentos de um órgão público (o DASP) do que como instituições autônomas”.

A essa longa trajetória de gestão burocrática do sistema universitário seguiram-se, com o regime militar (1964-1982), mais de duas décadas de submissão da universidade ao controle e às ingerências diretas do Estado. Esse fato, especificamente, impediu o exercício efetivo de qualquer tipo de autonomia por parte da universidade, inclusive o exercício da avaliação, que ficou delimitado ao controle externo e regulador do Estado. Na realidade, o Estado sempre foi o “avaliador da universidade”. Sua atuação de controlador rendeu a ela um longo período de aceitação, sem debate, das diretrizes e das normas de intervenção.

No final do século XX, com a queda do Estado do Bem-Estar Social proposto por John Maynard Keynes, surge a crise do Estado e a universidade sem autonomia, porque se viu descaracterizada pelas políticas neoliberais, entra também em crise de identidade. Para esclarecer a causa da perda de autonomia da universidade, nesse período, Kliksberg (1998, p. 85) explica que:

Os programas de ajuste econômico do FMI ou o Banco Mundial inspirados no ideal neoliberal e elaborados pelos corpos técnicos dessas instituições estabelecem linhas de ação política e econômica que estão distantes da sociedade livre que proclamam os teóricos, já que o que se substituiu foi a planificação dos governos que podiam contemplar políticas sociais, pela planificação dos grupos financeiros internacionais. O resultado disso foi a deteriorização das condições de vida de grandes setores sociais que foram excluídos da planificação na saúde, educação e moradia, e que não entraram na planificação daqueles organismos financeiros internacionais porque são o excedente do modelo de sociedade regida por uma lógica de acumulação crescente.

A deterioração das condições de vida da universidade como instituição social provocada pela falta de verbas para a pesquisa, o ensino e a extensão, compromete a credibilidade do ensino superior no Brasil. Analisando as políticas de avaliação das universidades, Belloni (2000, p.45), quando discute a proposta de avaliação institucional da Universidade de Brasília, apresenta os aspectos qualitativos da avaliação em dois objetivos básicos:

Em primeiro lugar ela deve promover uma autoconsciência da instituição. A avaliação adquire importância na medida em que permite aos indivíduos envolvidos conhecerem as limitações com as quais trabalham, bem como sugere um marco de identificação com os ideais buscados na construção da Universidade e sociedade utópicas. Ao garantir as informações necessárias para a tomada de decisão [...] a avaliação realiza o seu segundo objetivo.

Relacionado à autonomia, o segundo objetivo da avaliação institucional, apresentado por Belloni (2000, p.45) é de natureza política:

[...] Politicamente, assumir a avaliação implica na decisão da instituição de tomar para si a capacidade de intervir no processo de produção acadêmica, bem como proporcionar espaço à participação responsável e consciente, tendo em vista o aperfeiçoamento cada vez maior das atividades exercidas pela Universidade.

Da exposição desses dois objetivos depreende-se em primeiro lugar, a importância da avaliação interna e, conseqüentemente, da auto-avaliação. Em segundo lugar, por que com autonomia é possível acreditar na reconstrução de um Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) que possibilite o desenvolvimento de um processo de construção da nova universidade como instituição de luta pelas desigualdades sociais, no Brasil. A utilização do projeto de Avaliação Institucional externa e seus instrumentos de controle, e a auto-avaliação como avaliação interna, atuando de forma conjugada podem viabilizar a tomada de decisão da universidade. Assim, “Tomar para si a capacidade de intervir”, em qualquer processo de produção na Universidade, significa ter uma atitude corajosa e partir do conjunto da instituição: o seu corpo gestor administrativo e o pedagógico. Essa atitude requer segurança de objetivos que se alcança pela busca constante do conhecimento da própria realidade interna e externa.

A complexidade dessa constatação exige de todos envolvidos com a universidade e com a mudança, efetivos esforços para a construção individual enquanto sujeito-ator do processo e como sujeito social participante do projeto da instituição social.

A admissão dos dois objetivos colocados na citação de Belloni (2000, p. 45) e comentada no parágrafo anterior diz respeito à criação da *cultura da avaliação*, isto é, a criação, construção e constante reconstrução da prática de auto-avaliar-se como indivíduo e como coletividade para promover essa “autoconsciência na instituição”. Esse processo não pode ser fechado em si mesmo, seletivo ou excludente, nem tão pouco, pode ser conclusivo em seus resultados. Ele precisa ser aberto, interativo, contextualizado, democrático e acolhedor. Essa mudança das idéias e da prática do que é a avaliação na instituição pode assegurar-lhe a confiança e os instrumentos de que necessita para atingir seu segundo objetivo, de fazer política social, isto é, produção do conhecimento científico, com formação humana de qualidade, não só dos acadêmicos como, também, dos profissionais que executam na sociedade, essa produção. Nesta direção, Belloni (2000, p. 53) garante que:

O processo de reflexão, desencadeado pela avaliação, tem como conseqüência levar-nos a assumir a responsabilidade afetiva da gestão política e da gestão

acadêmica e científica da instituição. Quando a universidade se conhece e reflete sobre si própria, ela está praticando efetivamente sua autonomia, pois está tomando o seu destino nas suas próprias mãos. Não está deixando que a rotina, as pressões externas ou as políticas governamentais determinem as suas prioridades e o seu cotidiano. Ao contrário, está realizando o princípio da autonomia universitária, presente nas grandes universidades contemporâneas e afirmadas na Constituição Brasileira.

Como processo contínuo de organização e construção do conhecimento e da gestão da universidade, a cultura da avaliação se transforma historicamente pelo discurso suscitado e pelo próprio ato de avaliar. Muitos pesquisadores brasileiros já acreditam nesse ato e vêem nele a grande possibilidade de integração da comunidade acadêmico-universitária no próprio processo avaliativo.

Além de considerar a integração como uma categoria central da avaliação institucional, Dias Sobrinho (2000) também a vê como um esforço coletivo de compreensão do todo, o que evidencia a força dos processos avaliativos vivenciados para a formação de novas idéias sobre avaliação. A conclusão disso é que renovam-se as pessoas, renova-se a instituição, renova-se a própria avaliação.

Objeto de atenção da educação brasileira, desde a década de 1970, a avaliação da aprendizagem, por influência de modelos americanos utilizou diversos sistemas e instrumentos avaliativos calcados na medida.

Por isso, de início, em especial na área da aprendizagem, a avaliação vicejou na sua dimensão quantitativa, melhor dizendo, técnica. A dimensão política veio só mais tarde, com a reflexão social sobre as desigualdades.

Essa cultura da avaliação quantitativa que nas palavras de Lima (2002, p. 70) se constituiu de uma “avaliação que se igualava à medida do rendimento do aluno, numa tentativa de mensurar o comportamento, centrada no educando, passa a abordar o currículo como elemento do processo avaliativo”. Essa idéia de avaliação, portanto, invadiu o mundo acadêmico, subsidiada por leis, pareceres e decretos. Os currículos de um modo geral incluíam disciplinas voltadas para a medida. Para ilustrar essa tendência basta lembrar a introdução nos currículos dos cursos de Pedagogia, da disciplina “Medidas educacionais” com o objetivo de ensinar, ao futuro professor, a elaborar os testes e as provas e avaliá-los.

Na década de 1980, conforme indica Belloni (2000), começam a aparecer as primeiras idéias de avaliação de qualidade do processo de ensino-aprendizagem. As discussões sobre a avaliação como instrumento de aprendizagem tornam-se temas principais nas reuniões e congressos de professores. Numa avaliação das condições necessárias ao seu desenvolvimento, Saul (1988, p. 42) aponta o caminho:

A proliferação de trabalhos nessa vertente dependerá de uma mudança nas crenças dos avaliadores, de uma disposição para esposar um novo paradigma alternativo, com todos os compromissos que ele envolve, bem como enfrentar, com competência, dificuldades para adentrar um campo apenas inicialmente explorado.

Essa nova forma de pensar a avaliação passou a questionar as correntes quantitativas, positivistas e pragmáticas que até então se preocuparam com a eficiência e a eficácia da aprendizagem na sua dimensão comportamental observável e mensurável. O questionamento que a corrente qualitativa da avaliação impôs à quantitativa, então em vigor, foi exatamente acerca das limitações que os testes padronizados impunham à compreensão daquilo que o professor ensina e do que o aluno aprende. Às discussões sobre a avaliação da aprendizagem agregaram-se outras de igual importância: a da qualidade em educação e a da reforma do ensino no Brasil. A partir de então, a discussão sobre a qualidade da avaliação invade também o campo da avaliação institucional.

Ainda na década de 1980, especificamente na área de avaliação institucional da educação superior, no Brasil, o primeiro programa de avaliação a ser desenvolvido foi o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), em 1983. Desde então, as Instituições de Ensino Superior (IES) tiveram sua prática avaliada por outros setores sociais. Essa prática já era usada pela Organização dos Advogados do Brasil (OAB) para avaliar os concluintes dos cursos de direito.

Segundo Belloni (2000, p.43), a implementação do Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU) coincide com a “ampliação do interesse acerca da avaliação com as intenções e preocupações de um *estado avaliador*, no contexto de políticas voltadas para as tentativas de implantação do estado mínimo [...] em especial, na economia e nas políticas sociais”. Esse fato, de certa forma, conduziu a universidade a redefinir seu perfil na busca de aperfeiçoamento e da melhoria da qualidade de ensino.

No final da década de 1980, várias publicações de associações de professores, feitas pelas revistas dos sindicatos e de partidos políticos de esquerda, foram referência à importância da avaliação da política educacional, além das avaliações das instituições comprometidas com a justiça social, como é o caso de Universidades Federais do Rio Grande do Sul. A partir dessas publicações, as funções da avaliação institucional assumem novos discursos. E, posteriormente, Belloni (2000, p.47) diz que, “O Projeto da Lei de Diretrizes e Bases, aprovado na Câmara dos Deputados em 1993, introduzia (pela primeira vez no país) de forma clara e operacional, uma sistemática de avaliação interna e externa para fins de credenciamento e de aprimoramento da qualidade da educação”. A preocupação com a

“qualidade da educação” posta em Lei, acende as esperanças para a construção de um processo de avaliação mais democrático e comprometido com as funções sociais da instituição.

Em 1993 instituiu-se o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) que, contando com cerca de 150 instituições participantes, tinha como premissa básica a democratização da avaliação institucional dessas universidades. O Programa avançou trazendo no seu bojo boas expectativas sobre a avaliação como processo descentralizado e para a redefinição de grandes objetivos acadêmicos e institucionais.

Entretanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394, aprovada em 1996 - Art. 24, Alínea V -, retrocede nesse processo e trata a questão da avaliação de modo generalizado. Com isso, transfere ao Executivo o poder de definir os critérios, a metodologia e a execução da avaliação nas instituições. O processo de avaliação se viu, novamente, reduzido a simples medida (controle e regulação dos cursos). Com a promulgação da Lei nº 9131/95, que cria o Exame Nacional de Cursos (ENC), vulgo “PROVÃO”, o governo determina que o MEC, aplique as diretrizes de avaliação, ainda vigentes, no sentido do controle e do ranqueamento.

Diante dessa realidade, Belloni (2000, p. 48) explica que “A partir desta formulação, a sistemática de avaliação tem sido regulamentada, em geral, através de decretos e portarias. Voltados para normatização da função de supervisão e controle, próprias do poder executivo, esses instrumentos pouco esclarecem acerca das funções sociais da avaliação”.

A década de 1990 ficou marcada por dois movimentos: o da democratização da avaliação do Ensino Superior e o dos decretos e portarias. O Ministério da Educação (MEC), sensibilizado com as críticas a respeito da insuficiência do “provão” fez promulgar o Decreto nº 2.026, de 14/10/96 que normatiza uma sistemática de avaliação que, segundo Belloni (2000, p. 48), “continua ainda não explicitado”. Finalmente, em abril de 1998, a Portaria nº 302 de 07/04/98, regulamenta a avaliação de desempenho individual das instituições de Ensino Superior prevista no Decreto nº 2026/96 e na Lei nº 9131/95.

O Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) se instaura com uma proposta democrática de avaliação institucional. Tem o objetivo de promover a melhoria contínua da qualidade no que se refere ao planejamento da instituição e do ensino de graduação, abrangendo as questões de ordem administrativa e de gestão da universidade.

3.1. Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB): uma proposta democrática de Avaliação Institucional

Entre as diferentes concepções de avaliação institucional, desde sua criação, em 1993, o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) apresentou-se como uma proposta democrática de avaliação. Seus princípios e características, colocados como desejáveis pelos autores que com ele comungam, dão relevo ao *espírito democrático* e *participativo*. Fundado na idéia de que a Educação é um direito e um bem público, o PAIUB entende que a missão pública da Educação Superior é formar cidadãos profissionais e cientificamente competentes, ao mesmo tempo que comprometidos com o projeto social do país. Por causa desse jeito próprio de pensar a educação, o programa recebeu adesões de muitas universidades e instituiu um modelo de avaliação institucional coerente com as demandas internas dessas instituições. A proposta do PAIUB como programa de avaliação das universidades brasileiras colaborou para a formação da cultura de avaliação em muitas universidades e previa a auto-avaliação como etapa inicial do projeto.

Vivida por algumas instituições, essa prática propiciou a reflexão crítica do seu cotidiano e desenvolveu formas de crescimento sustentável capazes de manter até hoje, como universidades de excelência apesar da crise no setor educacional. Entre outros fatores, esse fato acentuou o desinteresse do MEC em relação ao modo pelo qual o PAIUB vinha evoluindo. Era evidente que ele representava um poderoso instrumento de sensibilização dos professores e das instituições, indicando que aquelas que aderiram ao programa, mesmo sentindo a necessidade de que o processo fosse refeito, conseguiram avançar enquanto instituições avaliadoras de si mesmas e criaram no seu interior a inquietude sobre a importância do ato de avaliar e de se auto-avaliar.

Enquanto proposta democrática, o PAIUB apresentou outras características inclusivas como a de ser participativa, consensuada, negociada, voluntária e crítica do controle e da regulação. Por isso mesmo, enfrentou contradições dentro da própria composição.

A primeira contradição, consistia em saber como construir um processo de avaliação interno produtivo e capaz de sustentar-se criticamente na ausência de uma cultura de avaliação e que pudesse contradizer o controle e a regulação da avaliação externa. A segunda contradição revela o ranço da tradição ou a inclinação para o controle e para a regulação inerente ao poder. Vista sob essa ótica, a universidade revela-se uma instância de saber e de poder, porém, carente de mecanismos para exercê-los de forma democrática na avaliação institucional.

A princípio, o PAIUB, com a missão de construir o projeto avaliativo emancipador, caminhava construindo o caminho, porque à universidade faltava a cultura da avaliação. Essa e outras contradições advindas do campo político o envolveram e dificultaram o andamento do programa. Na falta do conhecimento e de uma prática avaliativa construtiva consistente, as IES são mais suscetíveis a erros. É certo que a aprendizagem se faz também com erros, no entanto, é preciso considerar que a jornada fica mais longa e, na maioria das vezes, muito sofrida. Isso pressupõe, também, que o tempo e o espaço de amadurecimento se impõem como uma necessidade. Foi o que faltou ao PAIUB: tempo para responder criticamente às contradições surgidas no seu interior, já que o processo de avaliação que propôs, não era linear.

Incompreendido neste aspecto, o PAIUB foi tomado como um programa inviável como modelo oficial para que pudesse, em longo prazo, construir o processo histórico de avaliação nas universidades. Mesmo assim, é importante destacar a grande contribuição desse programa na consolidação de uma cultura institucional de avaliação, pois mesmo tendo vida oficial curta, promoveu significativas mudanças institucionais. A partir dele, muitas das IES brasileiras, e especialmente a Universidade de Campinas (UNICAMP) e a Universidade de Brasília (UnB) preocuparam-se com seus programas de avaliação e aderiram, voluntariamente, à formação de uma cultura avaliativa interna e externa.

O importante ao analisar a construção da cultura da avaliação diz respeito ao processo de desenvolvimento do PAIUB e os resultados apresentados, que embora pouco expressivos, provocaram debates positivos acerca da atuação dos atores na universidade, no sentido de as IES pensarem “prospectivamente a educação”, anunciando uma nova forma de ver e sentir a avaliação na instituição. Enfim, com essa nova forma de interpretação do que foi e do que deve ser o processo avaliativo, surge também a preocupação de compreendê-lo numa relação dialética e histórica.

Como programa interno de avaliação da universidade, o PAIUB, então, criou princípios e critérios para construir, desconstruir e reconstruir a relação dialética da avaliação nas IES. No entanto, o tempo foi seu elemento redutor, porque não lhe permitiu construir e expressar o real estado da situação das relações erradas no processo que hora se iniciava.

A força do Estado controlador imposta na forma da Lei nº 9.131, de 24 de dezembro de 1995, que instituía o ENC (Exame Nacional de Cursos), diferentemente do que o PAIUB vinha fazendo, dá ênfase aos resultados e não ao processo. A partir daí o foco é o ensino, o curso, estabelecendo-se, com base nos resultados, o ranqueamento das IES. É exatamente neste ponto que a segunda questão contraditória da avaliação do programa PAIUB,

mencionada anteriormente, entra em discussão. A avaliação pode fugir do caráter regulador e controlador sem ser neutra ou ser autônoma.

Se a avaliação torna-se neutra, entregue a si mesma, cada vez mais se moverá num círculo especulativo infecundo, distanciando-se da prática. Perde a sua finalidade primeira que é a constituição de estratégias para a construção de uma ponte efetiva entre a universidade e a realidade social. Por outro lado, não pode ser também só controladora e reguladora das relações de poder atendendo somente aos interesses das classes dominantes. Há que estabelecer o equilíbrio entre os interesses de ordem ideológica e política e os ideais da universidade e da sociedade que precisam resgatar o direito de igualdade dos desfavorecidos da política neoliberal.

Nesta perspectiva, a avaliação institucional precisa se apresentar como sendo mais que um simples debate técnico ou metodológico, ou como um conjunto de critérios para alcançar os objetivos do credenciamento ou ranqueamento de Instituições de Ensino Superior (IES). Ela é um processo histórico e, por isso contínuo, de questionamentos do fazer de cada um e do fazer coletivo em prol da transformação da universidade da contemporaneidade e da sociedade em rede. Nela, o individual e o coletivo buscam e unem forças contra o surgimento dos diferentes tipos de exclusão social e, sobretudo, na luta pela construção de uma comunicação mais eficiente e no combate às ideologias do poder dominante.

De acordo com o pensamento de Santos Filho (2000, p.32) o conceito de “avaliação reguladora do Estado representou mais uma medida polêmica da política de educação superior que veio recolocar o problema da avaliação institucional na agenda nacional de discussão”. Isto porque, como instrumento de avaliação do “Estado controlador”, o PROVÃO foi imediatamente rejeitado e até boicotado pelos estudantes nas universidades. A polêmica cresceu e gerou novos debates e novas formas e/ou critérios desse tipo de avaliação foram criados pelo Estado.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), no entanto, continua sendo instrumento de avaliação reguladora e leva em conta os interesses do governo. Tanto em um, quanto em outro caso, esses sistemas de avaliação até então visaram somente resultados. Os relatórios concluídos e levados ao conhecimento do público pelo Estado têm como objetivo divulgar dados relevantes que interessam somente à lógica do mercado, como observa Coêlho (2000, p.64) quando descreve os dois tempos da lógica oficial, o do mercado e o da universidade:

O mercado trabalha com uma lógica diferente e com um tempo cada vez mais rápido, cobrando, de modo equivocado, mudanças na universidade, na pesquisa, nos cursos de graduação e de pós-graduação. A vida acadêmica, o ensino e a pesquisa, entretanto, transcorrem num tempo mais lento, necessário às discussões teóricas, às opções metodológicas, à realização das experiências, ao confronto e revisão dos resultados e conclusões, ao repensar e refazer dos caminhos já trilhados, à produção de teses, livros e artigos, ao preparo das aulas e conferências à realização dos processos concretos de busca do saber, de ensinar e do aprender, à criação de novas práticas acadêmicas, às mudanças do currículo, à continuidade dos projetos de pesquisa, à formação e à orientação dos estudantes, à elaboração dos relatórios, à participação nas comissões examinadoras e nas reuniões de departamentos. Nada disso é medido pelas notas do exame nacional dos cursos (provão), pelo *ranking* das instituições, pela quantidade de mestres, de doutores e de publicações.

O que o tempo e o processo histórico nos fazem verificar atualmente é que a avaliação institucional é um conjunto complexo de idéias e práticas tanto do Estado, quanto da Universidade que requer um movimento contínuo no cotidiano de ambos. As idéias e as práticas de avaliação devem estar em busca da construção dos meios que buscam fins desejados. Por serem desejados, esses fins são também incertos, desconhecidos e só poderão ser desvendados através do confronto, dos conflitos e dos embates do dia-a-dia. Na construção, desconstrução e reconstrução do que é o ideal tem lugar o processo de avaliação, não só do grupo dominante, mas de todos os atores envolvidos no trabalho da comunidade acadêmica.

Nesse sentido, a análise do elenco deve ser feita de dentro para fora e de fora para dentro. A avaliação interna é tão necessária quanto à avaliação externa. Apesar de sua complexidade, dos erros já cometidos nessa área e dos equívocos que, nem sempre se consegue evitar ao fazer a avaliação, não se pode contestar ou adiar esse salutar processo que deve sempre acompanhar o desenvolvimento das atividades acadêmicas, de fundamental importância à existência e à construção da universidade.

Com esse entendimento, Santos Filho (2000, p.64) considera que o PAIUB representou a melhoria da educação superior no país e assevera que “seria importante que se preservasse o equilíbrio de poder avaliador nas universidades e seus órgãos representativos e que cada segmento buscasse aprimorar cada vez mais seus instrumentos de avaliação”. Nessa compreensão, um bom programa de avaliação interna institucional poderia garantir o equilíbrio entre avaliação externa, realizada pelo Estado, e avaliação interna, realizada pela universidade.

Isso prova que o PAIUB foi uma experiência ímpar de avaliação institucional no Brasil porque seus resultados mostraram que a proposta, se levada a sério por mais tempo, ofereceria melhores oportunidades para alcançar a qualidade de ensino tão desejada no nível

superior. Dessa forma, poderia estabelecer o equilíbrio entre a avaliação interna na universidade e a avaliação controladora do Estado. Apesar do interesse e da pressão que as universidades exerceram sobre ele, o PAIUB não chegou a ser desativado, porém, substituído por outros programas, o PROVÃO, um instrumento desacreditado pela sociedade, e o ENADE, que é, atualmente, o instrumento de avaliação do SINAES, ainda um protótipo do Estado controlador.

3.2. Exames nacionais de cursos (ENC) - vulgo PROVÃO - e ENADE: dois instrumentos de controle

Santos Filho (2000, p.176) reconhece que a luta travada no interior da universidade reflete a tônica dos tempos atuais pois, ao mesmo tempo em que ela tem que se submeter às políticas de financiamento do Estado precisa, também, manter sua autonomia como instituição de excelência na produção do saber epistemológico e político-social, contradição essa de que o autor apresenta duas relevantes interpretações:

Regulação, controle e avaliação são práticas que acompanham a universidade em sua trajetória histórica. O reverso da medalha dessas práticas é a luta permanente da universidade para salvaguardar sua autonomia, no interesse do avanço do saber humano, da crítica construtiva da sociedade para seu progresso e aperfeiçoamento continuado e da preservação da liberdade humana contra a opressão do Estado ou de grupos hegemônicos da sociedade.

No que se refere ao controle do Estado, instrumentos de avaliação como o PROVÃO e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), esse último, instrumento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado pela Lei nº10.861 de 14 de abril de 2004, são concebidos como recursos de medida. Parte do conjunto da avaliação como processo de busca dos resultados satisfatórios da prática acadêmica, essa lei, se aplicada de forma isolada do processo de medição, pode indicar pura constatação de resultados quantitativos. É o que tem acontecido ao longo dos tempos, desde que o Estado com o intuito de alcançar seus objetivos de controle e regulação das atividades acadêmicas se propôs a avaliar. Daí surge a luta dos professores e estudantes contra o simplismo da idéia de avaliação.

Exames e provas não provam qualidade. Na realidade, atestam, e mal, apenas a quantidade de conteúdos retidos pelos estudantes, no momento em que são avaliados. Essa confusão entre qualidade e quantidade responde por grande parte dos equívocos relativos à

avaliação. A quantidade, representada pelos resultados divulgados em relatórios, é apenas a revelação da medida, um dos critérios da ação avaliativa. A qualidade não se faz só nos resultados, se faz muito mais no processo de construção não só do conhecimento, mas das relações de saber e de poder da comunidade acadêmica. O entendimento dessas e outras questões em relação à avaliação institucional é crucial para a busca do equilíbrio dinâmico de poder e controle entre o Estado avaliador e as instituições de educação superior. Santos Filho (2000, p.177) ao comparar a avaliação promovida pelo Estado e a promovida pela universidade avalia os resultados:

A atuação do Estado avaliador, como instância externa de avaliação, se justifica pela necessidade de fazer as instituições de educação superior atuarem de modo mais ‘ responsável’ perante as demandas e necessidades da sociedade e superarem seu corporativismo fechado e alienante. A auto-avaliação das instituições *motu proprio* é imprescindível para assegurar seu espaço de autonomia e de controle sobre sua missão, identidade e aperfeiçoamento institucional.

No caso do “provão”, a polêmica maior se deu pelo fato de que o governo federal usou esse recurso sem consulta e sem debate com a comunidade acadêmica. O provão não deu certo, em primeiro lugar, porque foi imposto por Lei, num processo vertical e, desta forma, não atendeu às finalidades a que se propusera em relação à melhoria da qualidade de ensino, nem a do Conselho Nacional de Educação em suas deliberações sobre a regulação do ensino de graduação.

Em segundo lugar, não deu certo porque o PROVÃO sob o pretexto da divulgação dos resultados iludiu a sociedade sobre a qualidade dos cursos das Instituições de Ensino Superior (IES), já que o indicador utilizado para avaliar essa qualidade era a notação alfabética, cujos resultados não retratam efetivamente conceitos, mas o espelhamento de médias (notas). Na procura dos resultados, em épocas de divulgação, as pessoas buscaram antes de qualquer coisa, por uma classificação do curso refletida pelas letras A, B, C, e D. Por outro lado, a análise da escala de crescimento e/ou rebaixamento do curso não era sequer cogitada pelo corpo administrativo, docente e discente da instituição. O que se discutia, neste caso, era apenas o resultado final e não o processo de construção do curso.

Severamente criticado pela comunidade acadêmica e até pela sociedade, o PROVÃO, equivocadamente entendido como sistema de avaliação das universidades, foi um retrocesso em relação à avaliação da qualidade. Seus efeitos políticos e pedagógicos perversos e distorsivos colocaram em xeque sua utilidade efetiva como um dos instrumentos de avaliação dos cursos superiores.

Diante dessa realidade, Santos Filho (2000) propõe então, que dada a complexidade dos problemas de ensino das instituições de educação superior, é importante coletar informações relevantes tanto do *processo* quanto do *produto* da formação, a partir de várias fontes e mediante vários instrumentos, de modo que, por meio de uma abordagem holística e integrada de avaliação, se obtenha uma compreensão mais precisa e completa dos problemas e um dimensionamento mais adequado das soluções e/ou reconduções que eles exigem.

O que é preciso entender dentro deste posicionamento, é que na recondução dos problemas ou dos resultados considerados não satisfatórios, a questão crucial da avaliação, revela que o problema não é só administrativo, de gestão, e muito menos, só pedagógico. Essa tentativa vem sendo feita pelo Estado e com a preocupação de controlar e regular. Prova disso é a constante mudança de instrumentos de “avaliação”, desde que um deles se mostre insuficiente no atendimento aos objetivos do governo federal, outro instrumento é criado para substituir o anterior, tal como ocorreu com o Exame Nacional de Desenvolvimento do Estudante (ENADE). Essa nova proposta do governo Lula para medir resultados dos cursos superiores, o SINAES, pretensamente quer, como sinaliza o MEC, construir a universidade do século XXI.

Criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) é a atual proposta de avaliação do MEC/ INEP para o Ensino Superior no Brasil. Formado por três componentes principais - a avaliação das Instituições, a avaliação dos cursos e do desempenho dos estudantes, o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) - avaliará todos os aspectos que giram em torno das atividades acadêmicas, nos três eixos: o ensino, a pesquisa, a extensão. No bojo dessa avaliação tríplice são incluídos elementos importantes como a responsabilidade social, a gestão institucional, o desempenho do corpo docente e discente, as instalações, os equipamentos e vários outros aspectos.

Com três instrumentos complementares, auto-avaliação, avaliação externa (Enade) e instrumentos de informação (censo e cadastro), o SINAES, com base nos resultados das avaliações, acredita ser possível traçar um panorama da qualidade dos cursos e instituições de Educação Superior no país.

Os processos avaliativos serão coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) e a sua operacionalização é de responsabilidade do Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa (INEP). Assim, a regulação empreendida pelos órgãos do Estado, mais controlador do que colaborador, continua, cada vez mais, a assegurar os interesses de poder daqueles que vêm a instituição de ensino superior

como órgão de produção do conhecimento sistematizado e hierarquizado, como reza o Parágrafo único do Artigo 2º da Lei nº 10.861, de 14/04/04 que cria o SINAES:

Os resultados da avaliação referida no *caput* deste artigo constituirão referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior, neles compreendido o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições de educação superior, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação.

Ou seja, retorna-se à prática do “vigiar e punir”, caso a instituição não satisfaça as metas do Estado neoliberal. Com ênfase na dimensão externa da avaliação sobre a interna, e os demais componentes dessa avaliação, o Estado continuará regulando e supervisionando a educação superior.

Como instrumento da avaliação interna, a auto-avaliação a que se refere a Alínea VIII do Art. 3º, da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, é considerada como uma das dimensões obrigatórias da instituição, assim:

A avaliação das instituições de educação superior *terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado* (grifo nosso) de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores considerando as diferentes dimensões institucionais, dentre elas obrigatoriamente as seguintes:

[...]

VIII – planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional;

A auto-avaliação, no caso da Lei, é vista, em primeiro lugar, como processo e se assim se faz, não pode se dar só no plano individual, isto é, restrito aos indivíduos que compõem a comunidade acadêmica. Ela é também projeto de auto-avaliação do curso no interior da instituição, o que a caracteriza como processo de planejamento e avaliação institucional, ou seja, a auto-avaliação deve ser uma prática individual, do curso e da instituição quando busca a avaliação interna de qualidade.

Por isso, a auto-avaliação como instrumento da avaliação interna da instituição deve ser um recurso eficaz de informação do sistema SINAES. Na contrapartida, as informações obtidas por ele serão utilizadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) para a orientação da sua eficácia institucional e efetividade acadêmico-social. Os Exames Nacionais de Cursos serão utilizados pelos órgãos governamentais para orientar as políticas públicas e pelos estudantes, pais de alunos, instituições acadêmicas e públicas em geral para orientar suas decisões quanto à realidade dos cursos e das universidades.

Para as Instituições de Ensino Superior (IES), a regulação e o controle dos exames são tão sérios quanto perigosos, pois com a preocupação de garantir sua permanência no mercado de trabalho e o seu lugar na política neoliberal, as universidades públicas contemporâneas competem entre si e com as faculdades privadas. No texto do SINAES (Art.1º, § 1º), esta questão fica bem clara e vem expressa assim: “[...] as informações dele obtidas, serão utilizadas pelas IES, para orientação da sua *eficácia* institucional e *efetividade* acadêmica e social”.

Os termos “eficácia” e “efetividade” que refletem os objetivos do SINAES em avaliar segundo os ditames da política neoliberal, deixam evidente a “ideologia da competência” marcada pela lógica capitalista e mercadológica, que dita a norma: avaliar para atender aos objetivos das empresas e não aos objetivos da instituição social.

Paradoxalmente, na tentativa de se manter no mercado competitivo, a universidade pública perde sua legitimidade como tal, e, perigosamente perde também a sua identidade por não saber ou por não entender que a auto-avaliação é um instrumento vital na garantia da legitimidade universitária, tal como afirma Chauí (2001, p. 145): “[...] as avaliações em curso abandonam a essência da universidade. E em lugar de valorizar a diferença e a heterogeneidade, as avaliações as consideram um obstáculo e se propõem a produzir, de qualquer maneira a homogeneidade”.

Na condição de sistema de controle do governo, o SINAES (Art.3º) tem seu objetivo definido como o de: “[...] identificar o mérito e o valor das instituições nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação (mas não diz de que tipo); melhorar a qualidade da Educação Superior, orientar a expansão e a oferta e promover a responsabilidade social das IES, respeitando a identidade institucional e a autonomia”.

Na teoria, o que se observa é que as duas dimensões do papel da universidade estão bem elaboradas. Pelo que se lê nos objetivos a preocupação do sistema de avaliação consiste em verificar se as instituições operam com qualidade a formação técnico-científica e a formação humanística.

Na prática, porém, contrariamente ao que está posto nos objetivos do SINAES, o que o Estado realiza enquanto provedor do bem estar social é tão somente *regulação e controle* das IES, e com esta atuação política ele conduz as instituições a acirrar a competição entre si, fortalecendo a lógica do mercado. Orientadas por essa prática política, a grande maioria das instituições se preocupou mais com a formação técnica e científica com vistas a atender à demanda do mercado de trabalho.

Cosenza (2003, p.160), ao conferir tal prática, identifica esse modelo de avaliação do Estado como “[...] um instrumento de penalização para um tipo de estudante que, ao longo da vida escolar, já vem sofrendo discriminação e exclusão de uma sociedade injusta”. E mais ainda, esse modo de agir do Estado e das instituições de Ensino Superior sacrifica de certa forma a outra dimensão da formação, a humanística, que ao ficar em segundo plano não exerce sua função específica e compromete a responsabilidade social.

A proposição, então, é a de que um projeto global de avaliação deve ampliar as possibilidades e as perspectivas do processo pedagógico para garantir aos graduandos a internalização de valores como responsabilidade social, justiça e ética profissional por meio de formação humanística e visão global que os habilite a compreender o meio social em que vivem e agir nele conforme a ética e a justiça.

Para garantir a autonomia, as IES precisam garantir a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão e, ainda com muito mais esmero, construir formas efetivamente realizáveis da formação humanística, prioritariamente, da formação da ética e da justiça individual e social. Esta deve ser a meta maior das instituições de ensino superior, e, conseqüentemente da avaliação institucional como eixo axial⁹ da política educacional.

Afinal, o sistema de avaliação atual propõe avaliar para garantir os interesses do Estado ou os da Universidade? Como instrumento de avaliação do MEC, o que se constata é que o SINAES tem se mostrado mais como proposta que avalia para o Estado do que para a universidade. Primeiro, porque avalia de acordo com os moldes ou formas da política neoliberal do Estado mínimo, como bem traduz Chauí (2001, p.182), a seguir:

Quando, portanto, a Reforma do Estado transforma a educação de direito em serviço e percebe a universidade como prestadora de serviços, confere um sentido bastante determinado à idéia de autonomia universitária, e introduz o vocabulário neoliberal para pensar o trabalho universitário, como transparece no uso de expressões como “qualidade universitária”, “avaliação universitária” e “flexibilização universitária” .

Por outro lado, quando a universidade é reduzida à função de “prestadora de serviços” para o Estado, a este cabe apenas um objetivo: o de avaliar para regular e controlar suas ações e sua eficácia para o mercado de trabalho. Vista pelo Estado como um *serviço* e não como um *direito*, a educação superior perde a função social que tem e reduz-se à mera transmissora do conhecimento técnico-científico pronto e acabado.

⁹ *Eixo axial* para Ferreira (1988, p. 77) é estrutura fundamental, primordial porque relativo a eixo, é a sustentação de um processo. Em se tratando da avaliação, o primordial para a política educacional.

Nesta condição a que se vê reduzida a universidade, o primeiro ponto que se deve considerar é o de que o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) também avalia para o Estado capitalista cumprir seu papel de mão-de-ferro e aumentar sua intervenção na educação, o que faz crescer a centralização e a burocratização nas universidades.

O segundo ponto refere-se ao fato da avaliação ser entendida pelo Estado como processo finalístico e não como processo mediador na tomada de decisões para novas ações a serviço da construção da universidade pública, gratuita e de qualidade particular e coletiva capaz de garantir formação social e justa.

Sobre este ponto Chauí (2001, p.183) traz para a discussão o argumento da Associação Nacional dos Docentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDES) e segunda a qual “[...] o MEC tende a confundir autonomia com autarquia e, por conseguinte, a pensar a universidade pública como órgão da administração indireta, gerador de receitas e captador de recursos externos”.

Por causa disso, a intenção do MEC é avaliar para obter resultados para e a partir deles, organizar a política de interesse do Estado e não do interesse da universidade. Desse modo, a universidade não é pensada como instituição social pois perde sua identidade como tal quando, pela reorganização administrativa feita a partir dos dados de sua avaliação, transforma-se numa organização. Isto é, numa entidade isolada cujo sucesso e cuja eficácia se medem em termos de gestão de recursos e estratégias de desempenho e cuja articulação com as demais se dá por meio da competição.

A partir dessas considerações, é possível afirmar que o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior não avalia para contribuir com a universidade na gerência da pesquisa, nem da docência na formação do sujeito reflexivo, questionador, observador e crítico ativo contra a barbárie social e política. Na realidade, o sistema segregador pelos resultados e não patrocinador de propostas de desenvolvimento ou de crescimento descredencia a universidade como instituição social comprometida com a construção do conjunto de caracteres próprios e exclusivos de si, o que a legitima como órgão superior na formação do homem na sua totalidade.

Todavia, essa construção de uma universidade de significado que se faz essencial pela sua atuação e função social, política e técnico-científica é urgente numa sociedade globalizada e da comunicação em rede. Para compreendê-la é necessário muita disposição para mudar as idéias, muita aceitação para desfazer equívocos, muito trabalho de equipe e, sobretudo, participação efetiva. Requer, com urgência, conhecer as relações de poder que se instalam no

seio da universidade, como se instalam e os porquês se instalam de forma capilar direcionando os desejos, as necessidades e as vontades de verdade de cada um e de todos. Então, o que poderia esse homem moderno disciplinado e construído pelo sistema regulador, redimensionar em si e ajudar o outro a redimensionar para auto-avaliar, de forma construtiva, no novo espaço acadêmico?

A auto-avaliação na dimensão individual e coletiva no interior das universidades brasileiras, como base de um processo de avaliação institucional, parece exigir a emergência de diálogo, reflexão e interação, os ingredientes mais adequados para a construção de uma nova cultura de avaliação.

CAPÍTULO IV

A EMERGÊNCIA DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA:

A AUTO-AVALIAÇÃO, UMA ALTERNATIVA?

Este capítulo apresenta, inicialmente, a idéia de Foucault sobre o conceito de “emergência” e da universidade como o local apropriado para o aparecimento de uma prática diferente de avaliação. Em seguida, discute a possibilidade de articulação de um projeto de auto-avaliação da universidade como alternativa e/ou encaminhamento para favorecer, redimensionar ou aprimorar o processo de avaliação institucional na Instituição de ensino superior, com vistas a assegurar o desenvolvimento desse processo, tanto no ponto de vista interno quanto externo, garantindo efetividade e autonomia no cumprimento da sua função social e intelectual.

Foucault (2001, p. 23) apresenta o conceito de “emergência” como “o ponto de surgimento” ou “o princípio e a lei singular de um aparecimento”. Esse filósofo, analisa a universidade como campo de produção intelectual construtora de significação política, vê na universidade, a “emergência” de uma consciência muito mais concreta e imediata para as lutas. Na universidade como campo do fazer saber, acredita-se, por essa análise, que há muitas possibilidades para rearticular o fazer pedagógico, o fazer administrativo e o fazer do gestor, para construir outros significados para o ensino e a pesquisa que ela faz e, ainda, politizar aqueles que a constroem.

Na constituição universitária, o exercício da avaliação interna precisa ser uma constante através das reflexões, dos questionamentos, dos projetos de sondagem do pensamento de cada um e de todos acadêmicos, professores, funcionários administrativos e gestores. O interior da universidade necessita ser o local da providência econômica, política, intelectual e social dos sujeitos não assujeitados mas sim, politizados. Do momento em que a politização se realiza a partir da atividade específica de cada um, o limiar da escritura como marca sacralizante do intelectual desaparece e, então, podem ser produzidas ligações transversais de saber para saber, de um ponto de politização para outro. Assim, os acadêmicos, os funcionários prestadores de serviços, os professores podem, cada um em sua própria função e por meio de intercâmbios e de articulações, participar da construção da emergência de uma outra prática avaliativa na universidade.

Este processo explica porque desaparece a figura do intelectual como o dono do saber sacralizado; o professor e a universidade aparecem, talvez não mais como elementos

principais, mas como “permutadores”, pontos de cruzamentos privilegiados dos saberes formalizados.

Foucault (2001, p.9-10) afirma que “A chamada crise da universidade não deve ser interpretada como perda de força mas, pelo contrário, como multiplicação e reforço de seus efeitos de poder no meio de um conjunto multiforme de intelectuais em que praticamente todos são afetados por ela e a ela se referem”. Desse modo, estão, neles mesmos, os conflitos e os esforços necessários ao processo de reconstrução. Por isso, a avaliação interna deve ser uma prática dos intelectuais gestores, professores e dos acadêmicos, a começar pela auto-avaliação de cada um, dos grupos, dos setores, dos departamentos, dos cursos e da instituição internamente.

O que assegura a existência e a solidez de uma instituição, além das poucas conquistas, são também os combates contra condições constantes e essencialmente desfavoráveis. Por isso, Foucault (2001, p. 23) defende que “a emergência se produz em um determinado estado das forças”, e pode estar, portanto, do interior da universidade enfraquecida, na força dos embates e combates das circunstâncias adversas, a alternativa capaz de revigorá-la para a construção sólida de outra autonomia. Pode ser que da emergência de forças de cada indivíduo, nasçam os conflitos que, de algum modo, juntos, façam nascer diferentes ações avaliativas na universidade.

Foucault (2001, p.24) toma o termo “emergência” no seu significado de gênese, isto é, ação de nascer, ação de formação, constituição. Nesse sentido, “A emergência é a entrada das forças; é sua interrupção, o salto pelo qual elas passam dos bastidores para o teatro [...]” Ao falar em “ação de forças”, Foucault esclarece que a “emergência” designa movimento “um lugar de afrontamento [...]”, não um lugar fechado onde se desencadearia uma luta, mas “um não lugar”, uma pura distância, onde os adversários não pertencem ao mesmo espaço. Ao explicar essa terminologia, Foucault (idem) acrescenta: “Ninguém é portanto responsável por uma emergência; ninguém pode se autoglorificar por ela; ela sempre se produz no interstício” de um corpo ou da instituição, porque sobre esse corpo se encontra o estigma dos acontecimentos do passado do mesmo modo que dele nascem os desejos, os desfalecimentos e os erros. Neste corpo institucionalizado, a auto-avaliação poderá dar conta de articular o corpo com sua história? A auto-avaliação revelará o corpo institucional inteiramente marcado pela história e revelará, também, a história arruinando o corpo?

No exercício de avaliar e se auto-avaliar, talvez esteja o exercício para conhecer qual é a emergência da universidade da contemporaneidade. A questão da avaliação precisa ser entendida de outra forma. O erro por exemplo, não deve mais ser visto como um resultado

negativo a ser evitado e sim, como diz Esteban (2003, p. 90) “[...] o erro, assim como o acerto, é a expressão do conhecimento que já está sendo tecido na relação pedagógica e de gestão, indica o que já se avançou, o que está consolidado e o que está em elaboração [...] na realização de um projeto coletivo de trabalho [...]”. Essas mudanças de posições e de pensamento podem fazer a diferença no cotidiano da universidade e possibilitar a emergência de outras posturas.

Se se admite essa possibilidade, a avaliação institucional interna, prioritariamente, terá que se sustentar em dois pilares: o primeiro, a auto-avaliação das pessoas que compõem a comunidade acadêmica. Isso implica no desenvolvimento de projetos internos de avaliação e auto-avaliação dos docentes, discentes e coordenadores de ensino no curso; segundo, a avaliação dos cursos e da pesquisa que eles produzem. A cultura da auto-avaliação está intimamente relacionada com o indivíduo agente na docência, na administração e na gestão. Por isso, a pergunta que se faz é a seguinte: é possível a “emergência”, nos interstícios do fazer pedagógico e gestor, do sujeito reflexivo? Antes, é preciso acreditar que, é no sujeito inacabado, flexível, possuidor de necessidade e desejo que reside a possibilidade de construção. É no habitante do mundo e, conseqüentemente, no sujeito que constitui a universidade, que atua esse sujeito que ensina e aprende.

O exercício da auto-avaliação precisa ser diário pela auto-reflexão, pela reflexão em grupo através de reuniões e estudos de textos, pelos exercícios escritos de auto-reflexão pelos questionários e pela análise dos trabalhos e projetos desenvolvidos pelos professores e acadêmicos, o que quer dizer que o processo de auto-avaliação no interior da universidade se faz por meio de um programa de ação contínua capaz de possibilitar a cada sujeito se formar no seu jeito próprio de agir e de dar-lhe oportunidades para o repensar, conhecer, comparar e questionar sua ação no local de estudo e suas responsabilidades como construtor do próprio conhecimento, crescimento pessoal e coletivo.

A auto-avaliação não está separada da avaliação do ensino, ambas se dão num processo concomitante, em que cada passo bem sucedido pode implicar em avanços bilaterais para uma e para outra. Luckesi (1978, p.165) ao explicar a ação contínua de avaliar, apresenta o método da ação-reflexão como uma exigência e explica:

A ação necessita ser avaliada e revista coletivamente, a fim de que o seu “tônus” possa ser mantido ao longo do tempo que durar a ação. O método da ação-reflexão é uma necessidade para a realização o mais próximo possível do desejado, como meio de autodesenvolvimento. [...] A atividade de avaliar caracteriza-se como um meio subsidiário do crescimento; meio subsidiário da construção do resultado satisfatório. [...] Em decorrência de padrões histórico-sociais, que se tornaram

crônicos nas práticas pedagógicas escolares, a avaliação no ensino assumiu a prática de “provas” e “exames”, o que gerou um desvio no uso da avaliação. Em vez de ser utilizada para a construção de resultados satisfatórios, tornou-se um meio para classificar os educandos e decidir sobre os seus destinos no momento subsequente de suas vidas escolares. Em consequência desse seu modo de ser, teve agregado a si um significado de *poder* (grifo nosso) que decide sobre a vida do educando, e não um meio de auxiliá-lo para o crescimento.

Nessa fala do pedagogo Luckesi (1978), é possível observar que a avaliação do ensino na universidade da atualidade apresentou poucas mudanças. Grande parte dos gestores do ensino, da pesquisa e dos projetos universitários ainda está presa ao processo avaliativo punitivo e de segregação dos desejos e dos desafios dos sujeitos que buscam o conhecimento. Para Santos (2004, p.40) “O conhecimento universitário foi, ao longo do século XX, um conhecimento predominantemente disciplinar cuja autonomia impôs um processo de produção relativamente descontextualizado em relação às premências do cotidiano das sociedades”. Essa idéia do conhecimento homogêneo e hierárquico resulta num conjunto de falhas que ameaçam a investigação em busca das diferenças.

Assim, com Foucault, o que se analisa em relação ao atual processo de Avaliação Institucional, é que, ele é um processo instável, um “conjunto de falhas” que segrega, individualiza e coloca cada um dos construtores do projeto universitário no microscópio para avaliar e punir.

Da mesma forma, no âmbito coletivo, o poder disciplinar encontrou apoio numa multiplicidade de instituições porque foi capaz de invadir, num coletivo civil, o indivíduo e fazer dele um objeto controlável apto a se adequar às normas ditadas pela própria instituição em nome da verdade ou da moral. A exemplo disso, Foucault cita a família, a medicina, a psiquiatria, a educação e os empregadores.

Sobre isso, Foucault (2001, p. 21) acrescenta: “[...] na raiz daquilo que nós conhecemos e daquilo que nós somos – não existem a verdade e o ser, mas a exterioridade do acidente. Eis porque, sem dúvida, toda origem da moral, a partir do momento em que ela não é venerável, é crítica”, assim, a formação da consciência crítica e, conseqüentemente, da postura acadêmica e do pensamento reflexivo não cabe dentro de um programa de avaliação que estabelece normas, que dita “verdades” e que vigia e pune.

Resta saber, então, que papel a universidade, na sua condição de formadora e construtora do saber, poderá assumir? Antes, é preciso aprender a se auto-avaliar para avaliar o outro na sua função de aprendiz, é preciso ser crítica e, para isso, é preciso também construir outra história, estabelecer outros padrões de relações com a discursividade, com os mecanismos de poder e com a produção de outros sentidos para o trabalho e para a vida.

A produção de novos sentidos se faz, também, pela luta incansável contra a falta de qualidade nos níveis do ensino fundamental e médio. Dias Sobrinho (2005, p. 239) ao analisar os dilemas da Educação Superior no mundo globalizado, coloca como ingênua a idéia de uma educação democrática quando afirma que

Os povos e os indivíduos desprovidos dos conhecimentos tecnológicos e dos meios de alcançá-los estão irremediavelmente condenados. Um sistema de educação que realmente queira a melhoria da vida de todos os cidadãos precisa ser, por princípio, democrático em seu funcionamento e público em sua função. Deve-se também levar em conta que a equidade dificilmente se efetivará na educação superior se não foi antes assegurada nos níveis educacionais anteriores.

Isto significa que a Educação Superior não pode ter como principal preocupação a política de mercado. Ou então não conseguiria sair do que ela é hoje, uma universidade operacional, um instrumento de funcionalização econômica da sociedade. Seria uma universidade que dificilmente daria conta da equidade na educação superior.

Na dimensão social, a universidade requer uma razão inclusiva capaz de fundamentar a sua ação na direção de estudos e práticas mais humanizantes. Quais seriam os discursos capazes de diminuir as exclusões e reconstruir a razão humana para as buscas dos desejos, das vontades e das necessidades individuais e coletivas? Este é um questionamento que nos orienta para a direção da reflexão e do diálogo na busca do sentido humano do ser e do pensar, do produzir e disseminar conhecimentos, do ensinar e do formar pessoas.

Nesta perspectiva a auto-avaliação como meta do Sistema Nacional da Educação Superior (SINAES), ofereceria as possibilidades de construção e de condução do outro discurso avaliativo?

4.1. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e a auto-avaliação como meta

O texto que fala da concepção e regulação do SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), publicado pelo Ministério da Educação (2004, p. 104), refere-se à auto-avaliação como processo de inteira responsabilidade de cada instituição. Diz ainda que o processo “buscará obter a mais ampla e efetiva participação da comunidade interna nas discussões e estudos” dos assuntos diretamente envolvidos com as Instituições de Ensino Superior (IES).

Na seqüência, o mesmo texto apresenta a auto-avaliação como processo que articula vários instrumentos e explica dois deles: a) um auto-estudo segundo o roteiro geral proposto em nível nacional, acrescido de indicadores específicos, como projeto pedagógico, cadastro, censo; e b) o novo instrumento, o Paidéia.

Ao apresentar a auto-avaliação como processo, o texto da regulamentação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) deixa claro que ele deverá explicitar informações quantitativas e qualitativas de valoração para contribuir com as bases de um relatório consubstanciado de auto-avaliação. Segundo o mesmo texto, este relatório deverá conter informações, com base nacional, análises qualitativas e ações de caráter administrativo, político, pedagógico e técnico-científico da IES que pretende empreender em decorrência do processo de auto-avaliação, a identificação dos meios e recursos necessários para a realização de melhorias, assim como uma avaliação dos acertos e equívocos do próprio processo de avaliação.

Essa interpretação do processo da auto-avaliação, teoricamente, mostra aquilo que deve ser feito, na prática, no interior das Instituições de Ensino Superior (IES). Neste caso, será possível de ser efetivada, num futuro próximo, se a comunidade acadêmica entender que a emancipação, antes de tudo, pressupõe equilíbrio entre duas forças: regulação e liberdade. Aqui é possível afirmar que tanto uma quanto a outra, têm seus princípios de origem no sujeito fundante das realidades cotidianas.

Nessa linha de pensamento, Cunha (2004, p. 27) reafirma “São precisos esforços intencionais para fundar as bases da participação reflexiva, pois não é essa a nossa história e vivência cotidiana”. O que a autora coloca é que, a realidade da *natureza humana*, - o termo “natureza” aqui entendido como força ativa que estabelece e conserva a ordem recebida -, se constitui em grande parte, de culturas socialmente construídas, assumindo rituais, costumes e valores. No momento em que nos distanciamos da função emancipatória da avaliação, enquadramo-nos no sistema puramente positivista, pragmático, colonialista e autoritário, uma prática secularmente executada em nossas vivências acadêmicas, pois a avaliação como instrumento de regulação foi a tônica do processo em toda a era Moderna.

No âmbito da comunidade acadêmica, essa prática regulatória consolidou-se por falta do hábito da reflexão entre os que nela atuam. Sempre que os conflitos ou os problemas vêm à tona, as tomadas de providências resultavam em satisfazer esta ou aquela parte e, conseqüentemente, os que se sentiam insatisfeitos acabavam rompendo com o processo e a divisão era inevitável. Ou seja, a reflexão, a busca do consenso e a união para reconstruir novos caminhos e novas posturas pelas quais todos pudessem transformar suas ações e

posições no sentido de promover o crescimento de si e do grupo numa nova realidade dificilmente aconteciam (ou acontecem) no cotidiano universitário. Sobre essa realidade da comunidade acadêmica, Cunha (2004, p.26) explica que “Como se trata de um processo historicamente construído, o professor repete com seus alunos aquilo que viveu com seus professores, sem uma reflexão aprofundada sobre seus saberes e fazeres”. E os administradores, pela mesma forma, reproduzem a hierarquia e a ordem estabelecida.

Para fazer a ruptura desses padrões de regulação, historicamente construídos, é imprescindível a intencionalidade. Mas, o que é a intencionalidade e de onde ela parte?

Cunha (2004, p. 27) esclarece esta questão trazendo à tona a avaliação como processo cultural:

[...] quando defendemos a auto-avaliação como elemento central de seu desenvolvimento na universidade, temos de fazer um esforço para ressignificar o termo, a fim de dar a ele a legitimidade que deve ter. Reitero que os processos de avaliação são processos culturais. São precisos esforços intencionais para fundar as bases da participação reflexiva, pois não é essa a nossa história e vivência cotidiana. Para ultrapassar a concepção e a prática de avaliação como mera função regulatória e legalista é preciso partir de outra lógica, com outro sentido filosófico, ético e político.

Na sua condição pedagógica, entretanto, a auto-avaliação tem sua origem na sala de aula. A sala de aula é o *locus* da intencionalidade dialógica na investigação dos processos culturais. Das relações professor/aluno e aluno/aluno nascem os objetivos, os significados, os desejos e as necessidades de cada um e do grupo protagonista na construção do saber e do poder. A intencionalidade é a vontade de saber e de poder da natureza humana. Ela brota das relações estabelecidas no ambiente acadêmico e, principalmente, da forma como elas se dão. Uma educação estruturada com o objetivo de desenvolver a reflexão promete ser academicamente superior em termos de comportamento, e bem mais útil se considerada como instrumento para a experiência fora dos muros da universidade. A verdade é que não se deve ignorar o fato de que o desenvolvimento dos recursos do educando pode reforçar consideravelmente o conceito que o indivíduo tem de si mesmo, e este, por sua vez, aumenta o seu senso de propósito e de direção.

Uma prática de sala de aula com base fundada na participação reflexiva pode preparar o indivíduo para pensar sua condição de vida nos diferentes contextos vividos. É inútil incentivar o sujeito a sentir orgulho de si, a desenvolver uma auto-imagem positiva, sem orientá-lo para a prática de hábitos e faculdades das quais gostaria de se orgulhar. É igualmente inútil dizer ao sujeito que ele tem a dignidade e o valor de um ser humano quando

o que ele necessita, de forma mais imediata e objetiva, é ser ajudado a expressar a individualidade da sua experiência e a originalidade do seu ponto de vista pessoal. A prática da auto-avaliação, neste ponto, faz a diferença porque o sujeito é respeitado na sua individualidade e integridade. Desse ponto de vista, a auto-avaliação poderia ser uma alternativa para a construção do caminho para o cumprimento da função social universitária.

Ao considerar ainda, as relações de sala de aula, e os indivíduos que nela atuam no dia-a-dia, é preciso analisar com profundidade a postura e a atitude do professor. Na diáde das relações professor/aluno, é ele o orientador, o mediador e o condutor do processo auto-avaliativo dele mesmo e do aluno. O professor se auto-avalia e conduz os alunos a se auto-avaliarem na construção e condução da própria formação. Se esta constatação ocorre, então, para o professor, a auto-avaliação tem valor imensurável, porque dela depende seu sucesso profissional e estruturação pessoal. A auto-avaliação ajudaria o professor a reorganizar a sua ação pedagógica em sala de aula e a sua linguagem como instrumento de interação dialógica para o despertar crítico, numa melhor compreensão da realidade vivenciada.

Cunha (2004, p. 27) diz ainda, que a avaliação por sua natureza é “sempre reveladora de uma visão filosófica, ética e política. De pouco adianta, diz a autora, melhorar a avaliação se isso não repercute na melhoria do sistema educacional e das pessoas nele envolvidas”. Nesse sentido, a auto-avaliação por meio da reflexão dialógica pode oferecer aos seus adeptos as condições necessárias para transformar continuamente a política de atuação do professor, do acadêmico, do administrativo e do gestor. A natureza das ações eticamente estruturadas na filosofia, identifica a instituição universitária como o lugar que oferece a cada um e a todos a oportunidade para o crescimento intelectual e o desenvolvimento das potencialidades humanas. Mas isso só é possível se referendado num Projeto Pedagógico claro e assumido coletivamente pelos que fazem a instituição, ação esta que tem início na sala de aula pela prática do debate, do diálogo, da investigação, enfim, da flexibilidade.

A busca de novas razões para conhecer mais o ser humano, o mundo humano, constitui uma das premissas básicas da auto-avaliação. A construção de um processo de aprendizagem realmente humano, preche de sentido para o ser, é atualmente uma necessidade.

Novaski (1989, p. 13) analisando filosoficamente o “sentido” diz que “[...] em filosofia nada é fundamental, enquanto algo não for derivado dele. Esse aprender o que é humano é fundamental e nesse sentido, dele derivam todas as aprendizagens”. Assim, a primeira e a mais urgente das aprendizagens do mundo atual é a “aprendizagem do humano”. A educação para o pensar, propõe a investigação como ponto de partida para a busca da

essência humana, para que, fundamentados nela, o sujeito possa construir o seu aprendizado e ainda colaborar na condução do processo de aprendizagem do outro.

Nesse intuito, se a exigência de um programa de avaliação institucional está em processo, este deve ser tão ou mais rico que o produto, o que importa uma reflexão dirigida para os grupos constituídos em torno dos objetivos das aprendizagens dos conteúdos, da pesquisa, da extensão e das metas que a instituição deseja realizar. Nesta linha de pensamento, novos paradigmas podem ser edificados para a construção de uma racionalidade avaliativa, como racionalidade comunicativa capaz, portanto, de conduzir o relevante papel social da universidade.

Cunha (2004, p. 29) ao falar da auto-avaliação como instrumento da avaliação institucional, não só a coloca como o elemento fundante das novas perspectivas e dos novos desafios da Educação Superior, mas propõe que ela se institua de forma a favorecer o seu desenvolvimento. É o que observa a seguir:

Sendo a auto-avaliação um compromisso institucional, é preciso delinear instâncias de desenvolvimento dos processos no interior da universidade. Certamente haverá necessidade de um órgão articulador da avaliação que procurará criar o clima necessário à adesão de todos os integrantes da comunidade acadêmica ao processo. Reunirá, também os dados e coordenará também a divulgação dos mesmos. [...] A disposição para auto-avaliação envolve ainda confiança. Confiança na transparência dos procedimentos e no uso dos dados obtidos envolve uma ética institucional que aponta para uma necessária coletivização de processos. Usar dados da avaliação numa perspectiva punitiva, que coloque as pessoas em estado de insegurança é condenar o processo na sua dimensão pedagógica e emancipatória. Preservar um clima institucional favorável é tão ou mais importante do que ter instrumentos adequados e/ou alcançar, momentaneamente, índices satisfatórios. É preciso garantir transparência nos procedimentos e no uso dos dados da avaliação para ter como parceria a confiança dos interlocutores.

Quando a autora, porém, apresenta a auto-avaliação como “compromisso institucional”, acredita que “haverá um órgão” no interior da instituição que delineará seus processos de desenvolvimento para “criar um clima de adesão” capaz de assegurá-la legalmente. É o que expressa a portaria nº 2.051, de 09 de julho de 2004, que ao regulamentar os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), no seu Artigo 7º, estabelece que as Comissões Próprias de Avaliação (CPAS) “terão por atribuição a coordenação dos processos internos de avaliação da instituição” e mais, o Artigo 10 da mesma portaria, diz que “A auto-avaliação constitui uma das etapas do processo avaliativo e será coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA)”. Como se pode ver, legalmente, a auto-avaliação já está garantida por um “órgão” do Estado, porém, na

prática, no interior de muitas instituições brasileiras de ensino superior, a auto-avaliação é um processo que sequer se iniciou.

A razão desse fato está na falta de intencionalidade, ou de sentido da auto-avaliação para o professor, para o acadêmico e para o gestor da universidade. Se ausentes as “intenções” e o “sentido” dos fazeres dos seres humanos, nada derivam deles, porque não conhecem objetivos e propósitos enquanto construtores de novas realidades. Como tarefa anterior, é urgente resgatar os meios pelos quais o homem contemporâneo possa preencher o vazio que a racionalidade moderna lhe impôs, e que o condiciona a viver sob poderes que emanam de outras intencionalidades, alheias e insignificantes para o “eu” que se quer, em primeiro lugar, ser respeitado na sua individualidade.

4.2. A dialogicidade racional da auto-avaliação: possibilidades educativas

Weber (1986) na sua crítica radical à racionalidade científica, observa que ela se fechou no dogmatismo e nas verdades absolutizadas do método e, entendida como neutra em relação aos valores, afastou do exame da razão todas as questões sociais que não podiam ser resolvidas na perspectiva da relação meio-fins e que fugiam do âmbito das questões relativas à economia e à eficácia dos meios. Para ele, a ciência e a técnica, ao visarem o domínio da natureza e a sua submissão ao homem, já trazem em si o germe da dominação.

Diferentemente de Weber que não explica a conexão entre trabalho e interação social, e não se posiciona radicalmente contra a racionalidade instrumental da ciência e da técnica em si mesmas, Habermas (1999, p.74) considera que o trabalho, pela sua essência de dominar a natureza e colocá-la a serviço do homem, possui uma racionalidade semelhante a da ciência e a da técnica, ou seja, uma racionalidade voltada para a organização e a escolha equipada de meios para atingir determinados fins. Ao criticar a penetração da racionalidade científica, instrumental, em esferas de decisão em que deveria imperar um outro tipo de racionalidade, a comunicativa, o autor permite resgatar o vetor emancipatório da razão, do pensamento crítico, de estabelecimento de nexos entre racionalidade e decisão ética e entre ciência e mundo político social.

Com o intuito de analisar a diferença entre a racionalidade instrumental e a comunicativa, posta por Habermas, Giroux (1999, p.63) se manifesta assim:

Está no centro da defesa da modernidade de Habermas sua importante distinção entre a racionalidade instrumental e a racionalidade comunicativa. A racionalidade instrumental representa aqueles sistemas ou práticas incorporados no Estado, no

dinheiro e em várias formas de poder que atuam através de “mecanismos de direção” para estabilizar a sociedade. A racionalidade comunicativa refere-se ao mundo da experiência comum e à interação intersubjuntiva discursiva, um mundo caracterizado por várias formas de socialização mediado através da linguagem e orientado para a integração social e o consenso. [...] Na verdade, sua noção de racionalidade comunicativa proporciona a base não apenas de sua situação de discurso ideal, mas também de sua visão mais ampla da reconstrução social.

Esta análise da idéia de Habermas sobre a racionalidade comunicativa, feita por Giroux (1999) permite entender que, se é possível a construção social pela universidade, ela poderia ocorrer pelo consenso obtido pela comunicação racional de análise crítica da realidade vivenciada.

Esse fato implicaria numa luta constante em face dos conflitos, contradições e problemas que, no interior da universidade, suscitaria o equilíbrio das relações de forças do poder nela existente. Em síntese, o que se quer dizer é que nos interstícios dessas relações de forças poderia emergir outra consciência do discurso. Pela análise crítica da ação entre os sujeitos “assujeitados” poder-se-ia evitar o exílio dele em si mesmo, ou seja o processo de individualização de si do qual o Estado se encarrega em efetuar.

Para Habermas (2005,p.63) porém, a “interação se constitui a partir da convivência entre sujeitos, capazes de comunicação e ação”, como uma dimensão da prática social, em que prevalece uma ação comunicativa, isto é, “uma interação dialógica mediada”, e que se orienta segundo normas de vigência obrigatória e que definem as expectativas recíprocas de comportamento.

Os “sujeitos agentes” são pessoas que agem e refletem sobre a ação interagindo, por meio das linguagens, dos sentimentos, dos desejos, das intenções e das expectativas. Nessa interação, o diálogo mediatiza as idéias, as perspectivas e desvenda as possibilidades humanas que aí se escondem.

A realidade, porém, se apresenta de outra forma. Na falta da ação comunicativa que possibilitaria a formação das intenções e/ou propósitos dos indivíduos críticos na universidade, a comunicação de massa criou uma ordem social homogeneizadora dos costumes e das crenças que refutaram a identidade humana.

Essa realidade com que se apresenta, tem sua origem na ordem do discurso que, segundo Foucault (1996, p.7), “[...] está na ordem das leis que há muito tempo cuida de sua aparição.” Nessa mesma ordem está, conseqüentemente, a exclusão por meio de seu mais potente, mais familiar procedimento que é a interdição. Sobre isso, Foucault (1996, p.10) acrescenta:

Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder. Nisto não há nada de espantoso, visto que o discurso – como a psicanálise nos mostrou – não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é o objeto do desejo; e visto que – isto a história não cessa de nos ensinar – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar.

Se o discurso “é, também, objeto de desejo” e, por ele, conforme pensa Foucault, há lutas porque é poder, é preciso antes lutar pela mudança dos discursos na universidade, porque nela há também, a *vontade de verdade* e de poder. Tal como explica Foucault (1996, p.17):

Ora, essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apóia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios outrora, os laboratórios hoje. Mas ela é também reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído.

A função da pedagogia universitária seria, então, a de prestar atenção ao jogo do saber e poder já que a subjetividade da pessoa é fabricada nas relações de poder. Nisto, é claro, estaria o sentido do poder que em si não é só repressor, mas apenas força, confronto, oposição nas relações. No exercício de refletir o “conjunto de práticas” do saber e do poder deveria se agregar o exercício de argumentação dos discursos da vontade de verdade e de poder.

Isso seria possível por meio da auto-avaliação na universidade e com os sujeitos constituídos disciplinarmente pelo sistema estatal e regulador? De outro modo, pergunta-se: a dialogicidade, então, poderia ser a ponte de ligação entre os sujeitos agentes e modificadores do local onde vivem e do mundo a ser mediatizado? Ao que, Habermas (2005, p.80) acrescenta “[...]a solução encontra-se na restauração das formas de comunicação num espaço coletivo estendido ao conjunto da sociedade”.

Através da comunicação ética e da ação democrática e solidária do outro, é que Mattelart, (2004, p. 135) acredita “[...] o destinatário é reabilitado em sua capacidade de produzir sentido, de desenvolver procedimentos de interpretação”. Nesta compreensão, é possível concluir que, pela ação comunicativa, o sujeito, quando formado pelas leituras críticas, pode ser capaz de fazer a “leitura de mundo”, refletir sobre ela e buscar sentido para agir nele conforme suas necessidades enquanto ser coletivo.

A subjetividade do indivíduo “é fabricada nas relações de poder”, não é construída através de um ato solitário de auto-reflexão, mas é resultante de um processo de formação que se dá em uma complexa rede de interação social que pode ser a base de uma interação dialógica comunicativa. Através dela é que os sujeitos vão se fazendo, refazendo e reconhecendo o outro como ser distinto e livre, possuidor de seu próprio horizonte de sentido. Nesse caso, o respeito pela pessoa do outro é a premissa básica que norteia toda *práxis* humana na ação comunicativa.

O próprio termo “ação comunicativa” indica o agir comunicando, dialogando, interagindo, e isso subentende movimento, mobilização de recursos necessários e adequados para a resolução dos problemas que nos afligem. A comunicação racional, nesse caso, é o vetor da interação e possibilita ao sujeito a reciprocidade, movimento este contido no próprio conceito de comunicação conforme explica Sodré (2002, p.225):

O conceito de comunicação aponta para a movimentação concreta de toda comunidade. Evidencia que se trata de pôr em comum as diferenças práticas na dinâmica de realização do real. Isto está implícito, desde a origem, na palavra *communicatio* (do latim clássico, ciceroniano), que inclui os mesmos *cum* e *munus de communitas* e significava propriamente *societas* ou sociedade abordada pelo ângulo comunitário da atração, comércio ou vinculação entre humanos, deuses e humanos, vivos e mortos.

Mas esse movimento comunicativo não pode se dar de forma dominadora, coercitiva e subjugadora. A ação comunicativa proposta pela teoria da ação comunicativa reúne duas premissas básicas nesse movimento: a primeira, se sustenta no modelo de comunicação ideal, o discurso. O discurso (Diskurs) possui um aspecto intersubjetivo, que serve para classificá-lo como uma espécie do gênero comunicação e um lógico-argumentativo, que serve como caso específico da fundamentação de pretensões de validade problematizadora.

Essa situação “lingüística ideal” pressupõe o processo de comunicação que visa ao entendimento mútuo, a base de toda interação. Somente uma argumentação em forma de discurso permitiria o acordo de indivíduos quanto à validade das propostas ou à legitimidade das normas. Por outro lado, o discurso pressupõe a interação, isto é, a participação de atores que se comunicam livremente e em situação de simetria. Esta condição de igualdade ou de entendimento mútuo viabilizaria uma ação mais coerente com os interesses do grupo universitário em busca da autonomia.

A segunda premissa sustenta-se na forma como Habermas (apud HERMANN, 2005, p. 113) entende a racionalidade no trabalho. Diálogo e interação pressupõem interpretação

racional do real vivenciado, pois, não há como dialogar, interagir e deliberar ações e normas do fazer humano de um jeito e agir de outro, nem o discurso não pode ser vazio de sentido.

Habermas, em suas publicações, analisou a relação entre teoria e prática e investigou os aspectos metodológicos de uma teoria social com pretensões de assumir o papel de crítica dessas sociedades e mostrou-se preocupado com a formação de um público capaz de raciocinar e criticar as sujeições da sociedade.

Nesta situação, o discurso toma significado pela ação, e a ação tem sentido na reflexão, por isso ação-reflexão. A racionalidade comunicativa é possível neste movimento, porque garante o equilíbrio entre as necessidades básicas do “eu” e do “social” (razão) e os desejos e sentimento (subjetividade) presentes no homem. Na teoria da ação comunicativa de Habermas, a racionalidade é mediadora da ação e da reflexão, ou seja, trabalho/ação, união/reflexão e luta para destruir as forças de opressão.

Assim, a direção do processo interativo emerge do próprio grupo e não está sujeita a convenções predeterminadas, exigindo o esforço de todos no sentido de preencher os princípios de realização de uma ação comunicativa com as suas pretensões de validade, e de buscar uma comunicação simétrica, cada vez mais livre e isenta de coação. Esse esforço tem em seu cerne um princípio ético que se concretiza em um processo comunicativo no qual cada elemento do grupo é considerado um parceiro de diálogo, cujas falas são oferecidas à interpretação dos outros, ao mesmo tempo em que ele abre possibilidades para criticar as próprias interpretações.

A pergunta é: essa possibilidade educativa na forma individual e coletiva seria possível num processo de auto-avaliação na universidade? Entre tantas possibilidades educativas para a Educação Superior, nos tempos atuais, um projeto de auto-avaliação poderia ser mais uma oportunidade, desde que vença as amarras da tradicionalidade da ação. O projeto de auto-avaliação parte das premissas anteriormente explicadas: a dialogicidade e a racionalidade interativa, que são compreendidas como sustentação teórica de uma ação participativa motivadora do trabalho árduo contra o poder absoluto das práticas políticas neoliberais. Todavia, esse projeto participativo tem um grande desafio pela frente: o de tornar-se um instrumento de mudança da cultura e da velha prática neoliberal no seio da universidade.

O modelo de sistema centralizador e hierárquico instituído pelo neoliberalismo, neste país, está culturalmente enraizado nas instituições escolares. No ensino superior, essa realidade não é diferente. Há nele divisão de trabalho, hierarquização de funções e, por isso,

distribuição de privilégios entre os cargos e funções nas instituições que selecionam, marginalizam e alienam o indivíduo.

Por causa disso, então, a *ação comunicativa*, por meio do debate argumentativo como forma reflexiva, buscaria na participação do indivíduo o agente construtor de seu próprio potencial de atuação no projeto. Isso não significa que o sujeito como ser construtor, possa ser concebido como ser realizado e pronto na sua construção individual. Na verdade, o objetivo maior da ação comunicativa é orientar o indivíduo na construção de sua alteridade, ou seja, no desenvolvimento de sua capacidade de colocar-se no lugar do outro, o que, todavia, não significa que ele estará liberto totalmente de todas as amarras do individualismo. As inconsciências, os medos, os conflitos, as contradições e as dubiedades continuarão existindo, mesmo que no seu interior, o sujeito lute contra essas agruras. A *dialogicidade* garante a oportunidade para refletir sobre elas, compreendê-las e buscar alternativas para superá-las, não apenas na individualidade, mas na coletividade do trabalho, por meio da prática do discurso comunicativo. Isto é, dentro da racionalidade da livre-escolha, o indivíduo pode corrigir erros, aprender novas formas de agir e colaborar com seus parceiros. Então, o eixo central de toda essa atuação é a participação: quem não participa nega a si mesmo o direito da interação e da aprendizagem pela colaboração.

A mediação entre individualidade e sociabilidade, então, faz-se pela comunicação, capacidade desenvolvida num horizonte de sentido, e de acordo com o que escreve Sodré (2002, p. 112):

Seja em Habermas, Appel ou Gadamer,   dentro de uma comunidade de comunica o que se desenvolve um *horizonte de sentidos*, condi o para a compreensão intersubjetiva. Na argumenta o, residiria a racionalidade capaz de fundamentar a *práxis* comunicativa e tornar universalmente aceitáveis os atos da fala. A concordância racional sancionaria moralmente um enunciado ou, em última análise, um comportamento.

Comunidade de comunica o e horizonte de sentido são as duas questões que se considera de grande valor para o desenvolvimento da auto-avalia o, por que deve contar com a intera o de todos os setores que compõem a universidade. Um projeto que ofereça dados da realidade na qual atuamos e pela qual trabalhamos para melhorar. Objetivos, metas e perspectivas são traçadas a partir do consenso social, mas sem perder de vista as subjetividades de cada pessoa como co-participante.

Um projeto de auto-avalia o participativo, democrático e solidário poderia se orientar e encarnar os princípios da não-domina o e de uma participa o de todos os elementos do

grupo e do consenso em relação às regras que vão orientar as discussões. É preciso que os professores, gestores e representantes dos acadêmicos tenham chance de apresentar interpretações, opiniões, recomendações, declarações e justificativas, fundamentar ou rebater, de tal modo que nenhuma idéia preconcebida seja ignorada na continuidade da tematização. Dessa forma, todos os participantes têm, nesta condição, a mesma chance de expressar atitudes, sentimentos e desejos referentes à sua subjetividade, ser verdadeiros nas suas manifestações, o que significa que assim se colocam perante si mesmos e deixam transparecer sua interioridade.

Executado dessa forma, o projeto de auto-avaliação, se tornaria uma possibilidade educativa para todos que dele participam, enquanto propicia aos seus executores, várias e diferentes possibilidades para experienciar, conhecer, descobrir e participar ativamente da análise do desenvolvimento desse processo. Ou seja, esse outro jeito de agir poderia provocar a transformação das referências simbólicas com que se forma, educacional e politicamente, a consciência ou a cultura educativa da avaliação institucional. Uma outra possibilidade deste modo de agir comunicativo é o de transformar os modos operativos dos processos de construção da realidade cada vez mais coletiva e cada vez menos individualista possível.

Esse jeito de ver a avaliação institucional, buscando enfatizar mais a dimensão política e social, com o objetivo maior da construção e da consolidação de uma universidade mais engajada, funda novas intencionalidades de sustentação do projeto. Neste caso, diz Dias Sobrinho (2000, p.45), “a avaliação é um empreendimento coletivo – protagonizado pelos agentes universitários – de conhecimento, interpretação e compreensão de tudo o que constitui a instituição de educação superior, com o propósito de produzir uma qualidade cada vez melhor e socialmente mais significativa”.

Nestes moldes, a auto-avaliação seria uma das alternativas para a universidade construir com outros projetos de ensino, de pesquisa e de extensão, uma prática diferenciada de avaliação interna que pudesse contribuir para o cumprimento da sua função social? Com Habermas (2005) pode-se dizer que sim, porque o projeto de auto-avaliação institucional deve se construir no bojo da universidade e suscitar as participações e as discussões com os acadêmicos, professores, administrativos e gestores numa ação circular onde todos possam participar com igualdade de posições e voz ativa. A metodologia apropriada para essa ação do projeto de auto-avaliação seria a da pesquisa-ação, o que garantiria uma investigação ética da qualidade do trabalho desenvolvido no interior da instituição.

A função pedagógica e educativa do projeto de auto-avaliação da universidade deve responder às necessidades de qualidade do trabalho, das relações de poder, de valores e de

cidadania e ainda colaborar para a produção do conhecimento e da pesquisa com mais qualidade. Fortalecer as relações da universidade com a comunidade através dos projetos de extensão executados por ela, possibilitando assim, a reconstrução da sua função de articular ensino, pesquisa e extensão por meio da produção, da socialização e de divulgação dos conhecimentos.

Essa parece ser uma proposta sedutora para a educação na medida em que sinaliza para a superação de seu caráter instrumental e para uma possível solução com referente à perda de suas bases legitimadoras. O argumento básico de Habermas (2005) é desenvolvido a partir de um conceito pragmático comunicativo de razão e sob o paradigma da comunicação em que o sujeito não é mais definido como no modelo da filosofia da consciência individual, mas como aquele que tem que se entender com os outros sobre o que é conhecer e dominar os objetos. Assim, no paradigma da comunicação, a racionalidade se manifesta em acordos e consensos que são obtidos pelos sujeitos em comunicação.

Numa linha inversa de pensamento, Foucault (2001) apresenta o sujeito articulador de saberes que se constituem com base em uma vontade de poder e que acabam funcionando como correias transmissoras do próprio poder a que servem. Assim, o sujeito submete-se ao poder aceita-o e toma-o como natural e necessário porque o saber entra como condutor do poder. Nesse caso, a comunicação feita pelo discurso traria com ela a interdição naturalizadora do poder, de modo que houvesse consentimento de todos aqueles que estão nas malhas do poder.

Então, no interior das relações de poder, todos participam, todos são ativos pelo discurso nas comunicações ou pela capacidade e habilidade que cada um tem de modificar, destruir, usar coisas e recursos. São, portanto, nessas práticas ou atividades dos sujeitos que o poder se manifesta, atua, funciona e se espalha universal e capilarmente nas relações de força. Portanto, alcançar um consenso, ou mesmo um acordo pelo diálogo e pela flexibilidade comunicativa, numa coletividade, parece que não seria, assim, coisa tão simples e fácil.

O saber para Foucault, conforme explica Veiga Neto (2004, p.156), é: “[...] um saber que produz, ele mesmo, suas verdades, seus regimes de verdade, que, ao mesmo tempo se instauram e se revelam nas práticas discursivas e não-discursivas”. A verdade, continua o autor, ao citar Nietzsche “[...] não é algo que estaria em algum lugar e que, procurada, seria descoberta, mas sim é algo a *ser criado* (grifo do autor) e que nomeia um *processo*, uma vontade de subjugação que jamais tem fim”.

Então, se a verdade é “uma determinação ativa” produzida pelo saber, poder e saber são os dois lados de um mesmo processo. Veiga Neto (2004, p.157) ao analisar Foucault

afirma que “As relações de *força* constituem o *poder*, ao passo que as relações de *forma* constituem o *saber* mas aquele tem o primado sobre este”. É possível concluir, então, que nas relações cotidianas da universidade, campo onde se produz o saber e o poder, a verdade construída é produto de relações de força e de forma, portanto, uma verdade também flutuante como o poder, uma vontade de subjugação processual.

Esse fato refuta as possibilidades de mudanças culturais dentro de um processo de avaliação institucional onde o poder estatizado pode controlar e regular a ação e a comunicação dos sujeitos. Ao relacionar poder e saber, a partir da compreensão de Foucault, Veiga Neto (2004, p.157-158) explica que:

O poder se dá numa relação flutuante, isto é, não se ancora numa instituição, não se apoia em nada fora de si mesmo, a não ser no próprio diagrama estabelecido pela relação diferencial de forças; por isso, o poder é fugaz, evanescente, singular, pontual. O saber, bem ao contrário, se estabelece e se sustenta nas matérias / conteúdos e em elementos formais que lhe são exteriores: luz e linguagem, olhar e fala. É bem por isso que o saber é apreensível, ensinável, domesticável, volumoso. E poder e saber se entrecruzam no sujeito, seu produto concreto, e não num universal abstrato. [...] aquilo que opera esse cruzamento nos sujeitos é o discurso, uma vez que ‘é justamente no discurso que vêm articular poder e saber’.

No contraponto da utopia de Habermas, Foucault não vê saída pela comunicação entre os sujeitos por entender o discurso como instrumento de dominação e controle, uma vez que contém as interdições. Foucault (1996, p. 9) explica: “Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa”. Esse controle é fato nos discursos presentes na universidade, o que confirma “o tabu do objeto, o ritual da circunstância e o direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala”, colocando os demais em situação de subjugação. Assim, não há diálogo, interação pela comunicação, mas informações verticalizadas que surgem como verdades acabadas e/ou prontas.

Nesse caso, não há uma relação de igualdade nem de humildade, o que caracterizaria um exercício corajoso da crítica. Então, acredita-se que não há, no cenário político em que se encontra o ensino universitário no país, campo para a formação de uma consciência crítica sobre a avaliação. Para desenvolver um projeto de Avaliação Institucional interna capaz de (re)significar os conceitos e práticas avaliativas, nas universidades, fazendo com que o projeto ofereça aos seus atores a chance de dar sentido às suas ações e reações enquanto trabalhadores da educação, é preciso consciência crítica. Só através dela seria possível construir esse outro jeito de agir e pensar a avaliação institucional interna e, conseqüentemente, dar conta da

produção de conhecimentos técnicos, científicos, culturais e sociais suficientes para construir os pilares da emancipação dos sujeitos formados pela universidade.

Sobre a formação da consciência crítica, Rios (2006, p.50) assegura:

O esforço filosófico, como exercício de crítica, implica uma atitude humilde e corajosa. A atitude crítica é *humilde*, no sentido de reconhecer os limites que existem nas situações vivenciadas. Só quem reconhece que não sabe, que há muito por ser conhecido, empreende uma busca no sentido de ampliar seu saber. E é *corajosa*, porque é sempre um gesto de provocação e, por isso, sempre tende a enfrentar perigos, ameaças. O olhar crítico desvenda, aponta coisas que podem incomodar, desinstalar, exigir mudanças para as quais muitas vezes não se está preparado.

Nesse aspecto se instala a grande dificuldade que se apresenta no fato dos sujeitos desejarem as mudanças, falta-lhes o olhar crítico ou não querem correr riscos para os quais não se sentem preparados e/ou não podem enfrentar. Daí, falta-lhes, também, a coragem e a intencionalidade tão necessária à fundação das bases da participação reflexiva conforme já citado por Cunha (2004) no capítulo anterior.

Criar um sistema de avaliação que rompa com os poderes que subjagam os sujeitos agentes da construção de uma universidade mais autônoma e criar relações de igualdade de oportunidades e de prática cidadã, não é, no entendimento filosófico de Foucault, uma política educacional fácil de construir. Para isso, seria preciso contar com o desenvolvimento das ciências da comunicação, com o desenvolvimento das ciências físicas, biológicas e sociais que poderiam auxiliar enquanto instrumentos e/ou recursos técnicos. Mas a formação afetiva, ética e moral de que tanto carece nosso tempo, só pode ser conduzida pelas pessoas na convivência e na interação diária, campo de onde nasce a lógica do consenso e da ação.

Porém, se a filosofia de Habermas ainda é uma utopia, cabe ainda a cada um de nós e a própria filosofia, o esforço corajoso no sentido de viabilizar e mobilizar recursos para o enfrentamento dos problemas que nos desafiam. Por outro lado, a filosofia de Foucault (2001) esclarece que:

as relações de “poder-saber” não devem então ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento que seria ou não livre em relação ao sistema de poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimento são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas. Resumindo, não é a atividade do sujeito de conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento.

É possível deduzir, no entanto, que “os processos e as lutas” são essenciais tanto numa quanto na outra visão, para o referendado de uma ação e/ou responsabilidade de construção. Uma construção, independente de seus resultados finais, traz no seu processo oportunidades ímpares de pesquisa, estudo, análise e revelações que podem apontar outras saídas para o enfrentamento dos conflitos, das contradições e, sobretudo, do envelhecimento natural das verdades absolutizadas.

Para concluir, é preciso dizer que “A avaliação institucional” como processo de regulação e controle estatal se fará sempre no eixo do “vigiar e punir” porque enquanto instrumento de medida, terá sempre como objetivo principal a política de certificação de competências. Nesse caso, confirma o que Foucault (apud VEIGA-NETO, 2004, p. 145) diz sobre o Estado ao afirmar que ele não é fonte de poder, é matriz de individualização e cabe a nós próprios liberarmos do tipo de individualização que ele nos impõe. Devemos fomentar novas formas de subjetividade mediante a recusa do tipo de individualidade que se impôs a nós durante vários séculos.

CONCLUSÃO

A avaliação institucional como objeto de estudo dessa dissertação foi analisada como um instrumento do Estado, por meio do qual regulou e controlou as Instituições de Ensino Superior no Brasil. Entendida e divulgada pelas políticas governamentais, como um processo de garantia da qualidade do ensino, ela se consolidou como seletiva e repressora porque se pautou pela ideologia da seletividade.

A prática exercida pela avaliação institucional, até hoje, limitou-se a medir o nível de conhecimentos dos acadêmicos para aplicar notas ou conceitos às instituições e classificá-las numa escala gradativa em atendimento às exigências mercadológicas sustentadas pela política neoliberal do capitalismo tardio.

Essa constatação buscou reflexões para investigar questões complexas dessa atualidade como:

- que papel a universidade deve assumir frente às categorias clássicas de poder (Estado e Razão), considerada sua função social de produtora do saber?
- teria a universidade condição de se libertar do Estado Leviatã?
- a universidade poderia, através do processo de avaliação que nela se institui, garantir mais autonomia? Se a resposta a esta questão for positiva, como essa possibilidade poderia ser viabilizada?

Em toda pesquisa bibliográfica realizada para a análise dessas questões, os estudos dos documentos oficiais acerca da avaliação institucional e ainda a coleta de informações em publicações acadêmicas sobre a formalização desse processo de avaliação das universidades pelo Estado nos conduziu a conclusões as quais passamos a descrever conforme a proposição dos objetivos de cada capítulo.

Se a avaliação é um processo funcional, isto é, realiza-se em função dos objetivos propostos, e se o Estado como categoria de análise se apresenta como uma “matriz” de individualização sobre a qual cada um tem construída sua subjetividade, então o poder se exerce nele. Enquanto instrumento distribuidor do poder advindo das relações político-sociais, o Estado cumpre, com “mão de ferro”, sua função de disciplinador do sujeito e, nesse caso, individualiza e fragmenta sua vida e suas ações.

Assim, individualizado, fragmentado, o sujeito fragilizado pode ser disciplinado pela força das relações de poder. É por isso que o Estado, para cumprir essa função de individualização do sujeito, criou e cria sistemas de avaliação com objetivos puramente seletivos e classificatórios fortemente capazes de manter a “ordem” sobre os sujeitos.

Por outro lado, o sujeito de cuja subjetivação se fez nesse contexto de individualização e disciplinamento, dificilmente perceberia e reconheceria todos esses mecanismos de alienação do eu, exatamente por ter-se constituído sujeito nesse processo. A não ser que, pelo conhecimento e pelo saber liberte-se de si próprio, do Estado e do tipo de individualização vinculada a ele. Mas, é evidente que ao Estado isso não interessa, seus objetivos são outros, os de individualizar e fragilizar para ter o sujeito sob seu “olho panóptico”.

No que se refere à universidade como instituição, o que se pode concluir é que uma vez inserida neste contexto do jogo das forças do poder, reproduziu as mesmas relações, o mesmo jogo e, conseqüentemente, o mesmo processo de subjetivação do sujeito e de avaliação do ensino, por sinal, idêntico ao do Estado. Assim, “reprodutora” do mesmo sistema, adotou no seu interior, o mesmo jogo para as relações de saber. Por isso, fragmentou o conhecimento em matrizes curriculares, depois em disciplinas e distribuiu-os aos acadêmicos como mercadoria ou objeto que dá e/ou vende-se.

A essa questão tão séria agrega-se outra, um tanto quanto complexa e amplamente discutida na atualidade: a questão da qualidade em educação. Se a função da universidade é a de articular ensino, pesquisa e extensão por meio da produção, socialização e divulgação dos conhecimentos, cabe a ela mesma cuidar da qualidade dessas ações, o que poderia fortalecê-la como instituição do pensamento superior. No entanto, as duas construções, a da autonomia e a da qualidade, são inerentes, isto é, uma se encontra na outra, ambas, se constroem e se completam.

Então, a resposta da primeira problemática levantada para este estudo, apontou para a negação. A universidade como instituição social que é, ainda está presa aos mesmos mecanismos de individualização e disciplinamento efetuados pelo Estado, ou seja, tem muitas dificuldades para construir sua autonomia e cumprir seu papel social, já que se faz reprodutora e fragmentada internamente em suas ações.

Esse tipo de relações, existente nas práticas do Estado e da universidade, em que o poder se manifesta, atua, funciona e se espalha, são conseqüentes da razão instrumental moderna responsável também pela constituição do “homem moderno” ativista, prático, técnico, puramente estruturalista e não reflexivo, conseqüente, de uma cultura que Ternes, (1998, p. 9) explica dizendo que a cultura ocidental procedeu a uma desfiguração, ou decomposição, essencial do pensar e fez dele simples técnica, a serviço do agir e do operar.

Quase ausente das atividades acadêmicas, o exercício da reflexão crítica do agir comunicativo, da interação pelo debate argumentativo de validade sobre pretensões hipotéticas e do pensamento superior, conforme proposto por Habermas, fez da universidade

da modernidade uma instituição muito mais operacional do que funcional. Constatação fatídica para o estudo da universidade como instituição social, uma realidade dura que requer constantes pesquisas, questionamentos e investigações acerca das relações de saber e poder nesse nível de ensino.

Uma conclusão a que se pode chegar a respeito do pensamento de Foucault sobre as relações de saber e de poder é que essa relação é um modo de ação sobre as ações. Assim posto, observa-se que as relações de saber e de poder na universidade, se põem de tal modo que uns atuam sobre as ações dos outros, então, pensá-la ou pensar nela, sem as relações de poder, é uma abstração.

As constatações e/ou conclusões acima elencadas confirmam o pensamento de Bourdieu sobre o *campo* como um local ou espaço de posições sociais que, uns atuando sobre as ações dos outros, constrói, consome e classifica um bem. No caso da universidade, a interpretação do significado da palavra “bem” pode ser atribuído ao “saber”, que assim considerado dá aos que dele usufruem, o poder de agir sobre as ações dos outros postos na condição de donos da verdade.

O *habitus* ou conhecimento transformado em prática, uma vez verticalizado nas relações de poder-saber e de saber-poder, vem expresso, naturalizado e legitimado pelos sistemas de avaliação do ensino na universidade e da avaliação institucional organizada pelo Estado como veículo de individualização do sujeito.

Tanto um quanto outro, tem na sua gênese, a cultura do “vigiar e punir”, o critério de individualização do sujeito para mantê-lo disciplinado e assujeitado às ações daqueles que, por privilégios político-sociais, querem, a todo custo, manter-se no poder. Nesta condição, a avaliação institucional é um processo, conforme constatado pela pesquisa, carente de muita reflexão, crítica e estudo no sentido de se fazer como veículo de formação da consciência construtora da autonomia.

Pelo veio da avaliação institucional, teoricamente embasado em Bourdieu e Foucault, será sempre regulação e punição, porque por ela não é possível promover a humanização. Nesse caso, a universidade estará constantemente submissa ao Estado Leviatã que, pelos sistemas de avaliação implementados até hoje, regula-a e a controla, tendo por isso a primazia das ações dele sobre as ações dela.

Para concluir, é certo dizer que a universidade, por outro lado, é o espaço dos conflitos, das oposições e das contradições e, por isso mesmo, um campo onde se institui a crítica, uma oportunidade aberta para a produção de outro *habitus* que poderia ser distribuído e consumido pela comunidade acadêmica no exercício da auto-avaliação.

Se se pode assim entender, a auto-avaliação poderia vir a ser mais uma possibilidade educativa baseada na prática da comunicação racional, crítica e reflexiva, que uma vez fomentada e legitimada no interior da universidade, viabilizaria outra discussão em torno da sua função como instituição educacional propulsora do bem coletivo e que cumpre sua função social por meio das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

REFERÊNCIAS

BELLONI, Isaura. **A função social da avaliação institucional**. In: SOBRINHO; RISTOFF, D. I. **Universidade: avaliação institucional e resistência**. Florianópolis: Insular, 2000.

BOURDIEU, Pierre. **O poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

BRESSER PEREIRA, L. C. **A reforma do Aparelho do Estado e a Constituição Brasileira**. 1995, revisada em abril de 1995.

CASTELLS, Manuel. **O Poder da Identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

COÊLHO, Ildeu Moreira. Graduação: rumos e perspectivas. In Revista Avaliação. Ano 3, v.3, p. 9, 1998.

_____, Ensino de graduação: a lógica de organização do currículo. In Revista Educação Brasileira, v. 16, n. 33, p.64, 2000.

COSENZA, Regina Célia. **Perspectivas de avaliação no Ensino Superior: um estudo sobre o Exame Nacional de Cursos de administração**. In. Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior: Campinas, v. 08, n. 01, p. 155, 2003.

CHAUÌ, Marilena. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: EDUNESP, 2001.

CUNHA, Maria Isabel. **Auto-avaliação como dispositivo fundante da Avaliação Institucional emancipatória**. In. Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior: Campinas, v. 09, n. 04, p. 25, 2004.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. Campinas: Papirus, 1994.

DIAS SOBRINHO; RISTOFF, Dilvo I. **Universidade: avaliação institucional e resistência**. Florianópolis: Insular, 2000a.

_____, **Avaliação da Educação Superior**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000b.

_____, **Dilemas da Educação Superior no Mundo Globalizado**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

DILIGENTE, Marcos Pereira. **Avaliação participativa** no ensino superior e profissionalizante. Porto Alegre: Mediação, 2003.

ESTEBAN, Maria Teresa. Pedagogia de projetos: entrelaçando o ensinar, o aprender, o avaliar à democratização do cotidiano escolar. In. ESTEBAN, Maria Teresa; HOFFMANN, Jussara e SILVA, Janssen Felipe da. (Org.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**: em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2003.

FÁVERO, Maria de Lurdes de A.; MANCEBO, Deise. **Universidade**: políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio escolar da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FOUCAULT, Michel. **A Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

_____. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **A Hermenêutica do Sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2001.

GIROUX, Henry A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**: novas políticas em educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GOERGEN, Pedro. **Prefácio**. In. DIAS SOBRINHO. **Dilemas da Educação Superior no Mundo Globalizado**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

HABERMAS, Jürgen. Valores e normas: sobre o pragmatismo kantiano de Hilary Putman. In: ROCHLITZ, Rainer. **Habermas: o uso público da razão**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2005.

HOFFMANN, Jussara. **Mitos e desafios: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 1991.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Piracicaba: Unimep, 1996a.

_____. **Crítica da Razão Prática**. Piracicaba: Ediouro, 1996b.

KLIKSBERG, Bernardo. **Repensando o Estado para o desenvolvimento social: superando dogmas e convencionalismos**. São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA, Adriana de Oliveira. **Avaliação escolar: julgamento e construção**. Petrópolis, R J: Vozes, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1978.

MATTELART, Armand & Michèle A.. **Histórias das teorias da comunicação**. Porto Alegre: Sulinas, 2004.

NEVES, Lúcia Maria; MARTINS, André Silva e LIMA Kátia Regina de Sousa. **Reforma Universitária do Governo Lula: reflexões para debate**. São Paulo: Xamã, 2004.

NOGUEIRA, Maria Alice e NOGUEIRA, Cláudio Martins. **Bourdieu e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NOVASKI, Augusto João Crema. Sala de aula: uma aprendizagem do humano. In: MORAIS, Regis de. **Sala de aula: que espaço é esse**. Campinas: Papyrus, 1989.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Análise teórico-política do exame nacional de cursos. In: SOBRINHO; RISTOFF, D. I. **Universidade: avaliação institucional e resistência**. Florianópolis: Insular, 2000.

SGUISSARDI, Valdemar. **Educação Superior: velhos e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2000.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafios à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez, 1998.

SINAES- **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação**. Brasília: INEP, 2004.

SODRÉ, Muniz. **Antropológica do espelho: uma teoria da comunicação linear em rede**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TERNES, José. **Michel Foucault: e a idade do homem**. Goiânia: Editoras UFG&UCG, 1998.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. Belo horizonte: Autêntica, 2004.

WEBER, M. **Sobre a Universidade: o poder do Estado e a dignidade da profissão acadêmica**. São Paulo: Cortez, 1989.

BIBLIOGRFIA CONSULTADA

APPLE, Michel. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

DE TOMASI, Livia; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio. (Org.) **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 2ª ed. Cortez/ PUC/ SP/ Ação Educativa, 2003.

FERREIRA, Naura S. Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2001.

GREGOLIN, Maria do Rosário. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos e duelos**. São Paulo: Claraluz, 2004.

HARVEY, David. **A Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Loyola, 2003.

NADJA, Hermann. **Validade em educação: intuições e problemas na recepção de Habermas**. Porto Alegre: Edipucrs, 1999.

PAIS, José Machado. **Vida Cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional uma política sociológica: poder e conhecimento em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ROCHLITZ, Rainer. **Habermas: o uso público da razão**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2005.

TRIGUEIRO Michelangelo Giotto Santoro. **O Ensino Superior Privado no Brasil**. Brasília: Paralelo 15, 2000.